

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

POR QUE ESCREVER?

Uma discussão sobre o ensino
da produção textual

3ª EDIÇÃO

LETRACAPITAL

Copyright © Marcelo Macedo Corrêa e Castro, 2018

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou transmitida, sejam quais
forem os meios empregados, sem a autorização prévia e expressa do autor.

EDITOR: João Baptista Pinto

PROJETO GRÁFICO E CAPA: Rian Narcizo Mariano

REVISÃO: Do Autor

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C352p
3. ed.

Castro, Marcelo Macedo Corrêa e, 1956-

Por que escrever? : uma discussão sobre o ensino da produção textual / Marcelo Macedo
Corrêa e Castro. - 3. ed. - Rio de Janeiro : Letra Capital, 2018.

144 p. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia
ISBN 9788577856244

1. Língua portuguesa - Composição e exercícios - Estudo e ensino. 2. Redação técnica. I.
Título.

18-53078

CDD: 469.8
CDU: 811.134.3'271

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

LETRA CAPITAL EDITORA
Telefax: (21) 3553-2236/2215-3781
www.letracapital.com.br

Marcelo Macedo Corrêa e Castro

POR QUE ESCREVER?

Uma discussão sobre
o ensino da produção textual

3ª EDIÇÃO

LETRAPITAL

Agradecimentos

Aos estudantes e aos professores com quem tenho escrito minha carreira docente;

a todos com quem tenho tido o privilégio de formar educadores na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro;

a todos com quem enfrentei o desafio da preparação e da execução do vestibular da UFRJ;

ao Professor José Roberto Meyer Fernandes, Pró-Reitor de Graduação da UFRJ, pelo apoio técnico e, sobretudo, pelo afetivo;

à Vânia Garcia, olhar competente e amigo, pela preparação dos originais, diagramação, criação da capa das duas primeiras edições e pela delicadeza do gesto;

às Professoras Francisca Nóbrega (*in memoriam*) e Raquel Goulart Barreto, escritoras de estrelas e de caminhos a iluminar;

à equipe da Editora Letra Capital, pelo profissionalismo exercido com cordialidade;

às/aos amigas e amigos do Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa *Fórum de Ensino da Escrita* - GRAFE, que me estimularam a produzir esta terceira edição;

aos meus pais, que confiaram a vida toda, com paciência e carinho, que eu me escreveria afinal;

ao meu irmão, Ricardo, por ter me ajudado a permanecer em busca da minha verdade;

aos meus filhos, que justificam todos os textos;

à Marinês, que lê de onde não enxergo sozinho,
ao Antônio, que está vindo para se escrever e nos reinventar,
ofereço meu carinho e minha gratidão.

Espero que o livro, republicado, continue a cumprir o destino
que o justifica: fazer circular os sentidos e permitir sua constante
superação, para o bem de nossa capacidade de criar sempre
mais conhecimento, a partir daquilo que nos interroga.

Sumário

Escolhas e limites: uma introdução	9
O lugar do sujeito	9
Escolhas	11
Limites	16
CAPÍTULO 1: Ensino de redação:	
uma prática de contradições	19
Uma unanimidade nacional	19
Sob o jugo da prescrição	20
Em todos os lugares e em lugar nenhum	22
Seremos todos escritores	24
O Império da cognição	28
Saber escrever: não viva sem isto	30
O objeto misterioso	32
CAPÍTULO 2: Sujeito e linguagem na escola:	
subjetividade e sujeição	34
Linguagem e sujeito: a discursividade redescoberta	34
Tradição normativo-prescritiva: a domesticação dos sentidos	41
Cultura escolar: vale o escrito	44
CAPÍTULO 3: Leis e Planos: um cartório	
chamado Brasil	59
Uma história antes que algum aventureiro a (re)escreva	59
A educação: planos a não se cumprir	63
Década de 70: tecnicismo humanista	65

Década de 90: humanismo tecnológico	73
Virada do milênio: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	80
 CAPÍTULO 4: Exames terminais: atestado e controle de produção	89
Vestibulares isolados: uma resposta ao sistema	89
Exame Nacional do Ensino Médio: a contrapartida governamental.....	102
 CAPÍTULO 5: Por que escrever?.....	109
Contradições e lacunas do ensino tradicional: síntese final.....	109
Fracasso: ineficiência ou subproduto?.....	110
Leis e programas: o discurso e a prática.....	111
Exames terminais: resistência e mudança	114
Princípios para uma prática de ensino e aprendizagem da produção textual.....	115
Dos objetivos	117
Dos sujeitos.....	121
Do processo	123
Das condições de produção	126
Da avaliação.....	129
Da destinação	130
 <i>Post scriptum</i>	133
Referências Bibliográficas	135
Dados do autor.....	142

Escolhas e limites: uma introdução

O lugar do sujeito

Com a discussão promovida neste livro, pretendo contribuir para a superação daquilo que considero uma prática escolar limitada a reproduzir seu próprio fracasso, uma tradição de ensino que parece ter esquecido de rever seus princípios, métodos e instrumentos, se é que um dia os teve de forma consciente.

Trata-se de um diálogo com a literatura pertinente (e farta) à área e de uma negociação com os limites discursivos da academia, a fim de propor, de forma sistemática, princípios para o ensino da produção textual.

Minha pretensão, desde o ingresso na vida de professor, tem sido a de conseguir realizar uma prática pedagógica orientada para a construção de sentidos e que não esconda a vida atrás de uma ordem imposta ou de uma razão intocável e artificial. Para isto tenho trabalhado, ao longo dos últimos 44 anos, como professor de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação, no ensino médio, dezessete deles em escolas públicas noturnas do Estado do Rio de Janeiro; e como professor de Didática Especial e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ajudando a formar cerca de trinta novos professores de ensino médio por ano. Também a isto tenho dedicado minhas ações de pesquisa e minhas publicações.

Para ler este trabalho, interessa ainda informar que tenho atuado, desde 1981, em exames vestibulares e semelhantes

(CESGRANRIO¹, ENEM² e UFRJ³), nas funções de avaliador, membro de banca de elaboração de prova, supervisor de grupos e supervisor geral, o que me proporcionou, de 1997 a 2005, o exame anual de cerca de mil e quinhentas redações de concluintes do ensino médio, selecionadas aleatoriamente.

Em todos estes anos de experiência, minhas reflexões e ações têm se dirigido para a tentativa de constituir para o ensino de Língua Portuguesa uma prática que supere as limitações da tradição gramaticalista e da reprodução de modelos. E isto tenho feito no esforço para a formação de professores para esta prática, dentro dos contextos de escolas públicas do Rio de Janeiro. Este é o lugar de onde falo. Um professor que forma professores dentro da educação pública. Um pesquisador que atua na construção da prática e da teoria como articulações possíveis do conhecimento.

Escrever este trabalho a partir de outro lugar que não fosse o de sujeito, autor de suas próprias articulações com outros textos, seria ceder à sedução do discurso **sobre**; cair na armadilha de propor teses para uma prática ideal, ainda que impossível de ser vivida. Seria negar a tese pelo discurso que tenta afirmá-la. Uma escrita autofágica.

Procurei não desconsiderar as interlocuções e as concessões necessárias e produtivas, mas sem esconder-me atrás de uma assepsia impessoal que, sob o pretexto da modéstia e/ou da objetividade, desloca para o plural e a indeterminação o olhar do sujeito, para criar a ilusão de um ponto de vista coletivo. Negociar as escolhas nada tem a ver com apagá-las, assim como reconhecer a relatividade do conhecimento não significa fugir das escolhas práticas.

¹ Na verdade, a FUNDAÇÃO CESGRANRIO é uma entidade especializada em realizar concursos diversos. Refiro-me, aqui, especificamente aos vestibulares unificados realizados nas décadas de 70 e de 80 do século XX, no Estado do Rio de Janeiro.

² Exame Nacional do Ensino Médio, conjunto de provas aplicadas e avaliadas sob a gerência de instâncias do Governo Federal, a fim de verificar o desempenho de concluintes do Ensino Médio e de selecionar estudantes para ingresso nos cursos de graduação do Ensino Superior.

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Escolhas

Mas não se creia que o abandono da “ilusão objetivista” corresponde pura e simplesmente à abertura de um espaço para a “ilusão da opinião”: em todas as ciências se constituíram rotinas e métodos de pesquisa que impedem tanto a subjetividade da opinião quanto a influência incontrolada de interesses pessoais. Isto não quer dizer que não seja o interesse que guie a construção do conhecimento. Antes, aponta para a necessidade contínua da avaliação crítica dos padrões que constituíram as condições históricas da objetividade possível em determinado momento.

João Wanderlei Geraldi

Há um paradigma fundador da prática de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, notadamente no século XX – oriundo das chamadas ciências naturais e exatas – calcado na convicção de que a verdade não só existe, como pode ser apreendida/revelada por meio de processos de investigação que apresentem algumas características: distanciamento entre sujeitos e objetos de estudo; estabelecimento de amostras qualitativa e quantitativamente representativas do todo; isolamento/controle/eliminação de variáveis intervenientes; aplicação exaustiva de procedimentos de testagem.

O emprego deste paradigma, positivista por excelência, nas Ciências Humanas e Sociais passou rapidamente de solução a problema. Aliás, a própria oposição entre as ciências, posicionando de um lado o natural e o exato e, de outro, o humano e o social, já denota que não se tem este segundo grupo como um objeto de estudo equiparável ao primeiro. As Ciências Humanas e Sociais seriam, segundo esta qualificação e sob uma óptica aristotélico-cartesiana, insuficientemente naturais e, sobretudo, inexatas.

De fato, o empirismo revelou-se insuficiente para dar conta do universo de estudo das Ciências Humanas e Sociais porque, além de outras limitações, em nome do rigor científico exigido em seus procedimentos metodológicos, acaba por apagar/mascarar/distorcer a complexidade dos fenômenos estudados, dando margem

à geração de uma espécie de pesquisa revestida de rigor, mas esvaziada de significação e relevância.

Vista de um outro ângulo, a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, uma vez produzida com o paradigma quantitativo, especialmente o do Positivismo, ou bem obedecia aos cânones metodológicos e, por assim dizer, corrompia o traço humano do objeto estudado, ou, no intuito de considerar toda a complexidade deste, infringia leis e arriscava-se a não obter a chancela da comunidade acadêmica.

A reação crítica a um tal estado era, portanto, previsível e inevitável por parte dos pesquisadores em Ciências Humanas e Sociais. Da Escola de Frankfurt aos pós-modernistas, esta reação se desenrola de forma crescente, embora não necessariamente articulada.⁴

As vertentes surgidas da insatisfação com o modelo empirista/positivista tentam retomar categorias – como sujeito, linguagem e discurso – praticamente alijadas das práticas de pesquisa desenvolvidas sob a égide do paradigma clássico, e redimensionar a relação entre pesquisadores e universos pesquisados, fazendo emergir principalmente a preocupação com o humano e o social enquanto produtos de interações específicas e complexas.

A esta nova grande linha, que libertaria as Ciências Humanas e Sociais das limitações da pesquisa quantitativa, denominou-se, por uma oposição talvez excessivamente simplificadora, pesquisa qualitativa, rótulo que é quase um atestado da convicção de que falta qualidade aos produtos gerados pelo paradigma positivista.

A (re)descoberta do subjetivo, do relativo, bem como o movimento de negação radical do modelo precedente, que costuma ocorrer quando há transições deste porte, contribuíram bastante para que a crítica ao experimentalismo e à concepção de verdade do Positivismo muitas vezes descambasse para a convicção de que a perspectiva qualitativa se configura como inquestionavelmente superior à quantitativa.

⁴ Kincheloe e McLaren (1994), por exemplo, trabalham com a análise de quatro tendências. “a tradição neomarxista da teoria crítica, associada mais diretamente com os trabalhos de Horkheimer, Adorno e Marcuse; os escritos genealógicos de Foucault; as práticas de desconstrução pós-estruturalistas ligadas a Derrida; e a corrente pós-modernista ligada a Derrida, Foucault, Lyotard, Ebert e outros”. (p. 140)

Este debate, com desdobramentos cada vez mais complicadores para o estabelecimento do conceito de ciência, desembocou, em nossos dias, na convicção de que o ideal positivista de uma unidade metodológica não chegou a ser alcançado pelas Ciências Humanas e Sociais, o que não justifica o “vale tudo”, mas desloca para outras bases a discussão sobre a cientificidade da área.

Embora não haja consenso entre os postulados dos diversos autores que têm se dedicado a discutir a questão, é possível afirmar que a pesquisa qualitativa – seja na linha da Teoria Crítica, na do Construtivismo Social, na do Multiculturalismo, ou em qualquer outra – apresenta alguns pontos de definição: (a) a recusa ao caráter sistêmico, universal e absoluto da verdade, redimensionando-a como uma provisória e particular leitura de realidades polissêmicas, dependente, portanto, de sujeitos, contextos, tempos e espaços; (b) o emprego de categorias como sujeito, contexto, discurso, variáveis imprescindíveis e impossíveis de isolar no processo de produção de conhecimento; (c) a busca de uma consciência e de uma explicitação dos pressupostos, convicções, experiências, expectativas e condições de produção dos pesquisadores e de sua relação com o processo e os objetos de estudo; e (d) a adoção de um rigor metodológico segundo estes preceitos, quase autorreferenciado, e não único e predeterminado, como o do paradigma clássico.

Da verdade única ao relativismo absoluto, persiste a busca de paradigmas que, de um lado, assegurem ao processo e a seus produtos qualidades essenciais para que se possa considerá-los aceitáveis e, de outro, proporcionem articulações que – afastando-se de um rigor apriorístico, inflexível e absoluto – não limitem tanto a complexidade do que está em estudo.

O desgaste do ideário iluminista e a perda de apelo do pensamento marxista, decorrente em parte da desmontagem das sociedades organizadas no regime socialista, bem como a insuficiência do paradigma tradicional no que se refere às Ciências Humanas e Sociais, parecem ter contribuído para elevar a um grau nunca antes experimentado a crise de valores, referenciais, crenças e, sobretudo, a articulação possível/desejável entre o relativo e o universal.

O caminho possível envolve a busca – pelo diálogo interpares, pela exposição à crítica, pela consciência de pressupostos e limitações, pela busca de coerência e rigor dentro das condições de produção – de processos que proporcionem a construção de conhecimentos que, na pior das hipóteses, sejam apreensíveis pela comunidade científica e, de alguma forma, ensejem novas construções. Se não pode haver o saber único, imutável, deve ser possível construir o transitório para além do caos, em aproximações convergentes do real, que procurem, sem prejuízo de sua singularidade epistemológica e histórica, ocupar a zona de interseção com outros saberes que os definem como relevantes e, acima de tudo, humanos.

No caso do ensino da produção textual, o desafio que se apresenta é o de redimensioná-lo, para que assuma novos sentidos. O que atualmente se desenvolve em nossas escolas sob o nome de ensino de redação remete mais diretamente à confecção de um certo produto escolar que se alinha junto a tantos outros que o aluno necessita produzir porque assim o determinam as regras do processo. Ou seja, também à produção textual falta a perspectiva de um sentido buscado/compartilhado/consentido por aqueles que deveriam ser os seus sujeitos.

As tentativas de objetivar a prática da escrita nas escolas contribuíram decisivamente para que os textos produzidos correspondessem a um amplo esforço de apagamento: do sujeito que escreve, que deve fazê-lo a partir de motivação externa e com padrões e conteúdos alheios; do sujeito que lê, porque a ele cabe tão somente julgar um produto em sua superfície ideológica e formal; e da discursividade, porque, submetida ao duplo apagamento, torna-se reprodução e controle, e não interação.

A reintrodução de provas discursivas nos principais exames vestibulares – fenômeno ocorrido a partir de meados da década de 80 do século XX – também contribuiu bastante para que se ampliasse o rol de providências no sentido de se facilitar para o aluno a produção daquele que passou a ser o grande texto-alvo: a dissertação.

É dentro deste quadro que, a partir de meados dos anos 1980, cresceu de maneira expressiva o espaço concedido à redação na prática pedagógica escolar. Professores e materiais específicos; mais tempo de aula dentro da grade curricular; notas em separado (com peso significativo para a média de Língua Portuguesa); presença desde cedo na vida escolar dos alunos: a redação ganhou um status e uma atenção nunca antes experimentados.

Paradoxalmente, ao maior esforço pedagógico não parece ter correspondido resultado significativamente melhor, a não ser no que se refere estritamente à confecção das redações de exames vestibulares. Este sucesso – que, de forma geral, continua a ser alcançado predominantemente pelos alunos de melhor condição social – deve ser encarado como relativo, uma vez que pode ser atribuído, em boa parte, a um processo de adequação das exigências feitas nos referidos exames às possibilidades de desempenho dos alunos que a eles se candidatam.

De qualquer forma, ainda que seja para alcançar esta espécie de eficiência que considero mínima – produzir uma dissertação que atenda às atuais exigências dos exames vestibulares –, não se escapa a uma providência: restituir ao aluno sua condição de sujeito nas práticas discursivas de que participa. Sem isto, não se avança e não se produz qualquer resultado diferente da já conhecida frustração generalizada: da escola, que não cumpre a contento uma das suas metas básicas – ensinar a escrever; e do aluno, que tem de sujeitar-se ao desconforto de uma atividade onipresente na sua vida escolar e, no entanto, tão longe do seu alcance, bem como de seus interesses, necessidades e desejos.

E esta providência não será alcançada pelo mero aprimoramento dos caminhos de objetivação já abertos. A exemplo do que vem ocorrendo com as Ciências Humanas e Sociais há aproximadamente duas décadas, é preciso enfrentar, no ensino da produção textual, o desafio de lidar com a subjetividade viva, em vez de tentar domesticá-la, como vêm tentando as escolas.

Limites

A perspectiva de produção textual aqui presente é a discursiva e o pressuposto mais importante é o de que a prática existente em nossas escolas não se sustenta como processo de aprendizagem, porque lhe faltam princípios, conhecimentos de base sobre os processos de que deveria dar conta e, portanto, projetos pedagógicos conscientemente delineados. Ainda mais: o caminho escolhido para uma pretensa eficiência dos alunos em redação, ao reduzir o papel do ato de escrever na constituição dos sujeitos, não só deixa de explorar o que a escrita tem de mais significativo, como também não conduz ao objetivo pretendido.

A discussão volta-se para dois objetivos básicos: (1) proceder à análise do distanciamento entre a prática do chamado ensino de redação e suas declaradas finalidades, segundo programas e discursos oficiais para o ensino médio; e (2) discutir princípios linguístico-pedagógicos para o ensino da produção de textos e o consequente redimensionamento das práticas, levando em consideração as finalidades sócio-históricas da expressão escrita e dos sujeitos submetidos ao ensino.

Em toda esta discussão, procuro também mostrar que razões classicamente alegadas para justificar o conservadorismo na prática pedagógica na verdade constituem falácias ou, na melhor das hipóteses, construções racionais com que nos aliviamos do peso de realizar a mudança. Ao longo de 44 anos formando professores e alunos de ensino médio, pude aprender, por exemplo, que as leis permitem mais do que impedem as transformações necessárias ao ensino de redação, o que nega a velha e tão requisitada afirmação de que “ensinamos assim porque as leis e os programas nos obrigam”. Por trás da suposta sujeição ao que nos estaria sendo imposto, escondem-se o medo de mudar e a própria adesão não assumida ao que existe.

O mesmo se pode dizer da hipotética limitação imposta pelos exames terminais (vestibulares/ENEM): “ensinamos assim porque é como cai no vestibular”. O fato inegável de haver um certo modelo de

texto que costuma ser cobrado nos vestibulares não é argumento suficiente para que se reduza todo o esforço do ensino ao preparo para a sua confecção. Pelo contrário, o que se exige em tais concursos pode ser atendido com níveis de desempenho medianos e, mais plenamente ainda, como subproduto de uma capacidade mais desenvolvida.

Para levar a cabo a discussão, empreendo quatro movimentos.

O primeiro trata da análise do distanciamento entre o discurso e a prática do ensino da produção de textos, na sua relação com o (des)conhecimento do objeto da expressão escrita, realizada com base na experiência de formar professores e alunos em diferentes escolas da cidade do Rio de Janeiro.

Neste movimento procuro destacar especialmente a prática predominante – e conservadora – em nossas escolas, caracterizando-a como uma prática marcada pela contradição e pelo apagamento das finalidades maiores e mais complexas da escrita e/ou por sua substituição por objetivos mais pragmaticamente definidos.

O segundo movimento consiste na discussão dos conceitos de sujeito e linguagem tal como têm sido trabalhados na cultura escolar, de forma a oferecer uma base conceitual para a melhor compreensão do quadro de contradições apresentado anteriormente, assim como para a proposição dos princípios apresentados no último movimento, procurando, tanto quanto possível, direcionar a discussão para um entendimento que desmistifique o inatingível e supere os limites estritos da produção que se esgota no plano da formatação.

O terceiro movimento subdivide-se em dois. Em primeiro lugar, apresento uma discussão sobre os objetivos oficiais do ensino de redação, usando o recorte da legislação e da política oficial mais recente (leis 5692/71 e 9394/96; Parâmetros Curriculares do Ensino Médio). Também neste movimento, analiso as propostas e os critérios de avaliação das redações do exame vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Exame Nacional do Ensino Médio, tomados aqui como encaminhamentos representativos do que predomina em termos de expectativas quanto à produção textual dos alunos ao fim da Educação Básica. O primeiro, por ser a porta

de entrada para uma das maiores universidades federais do Brasil, objetivo principal dos esforços empreendidos pelo ensino médio. O segundo por representar a perspectiva do Governo Federal quanto às habilidades e competências⁵ a desenvolver na educação básica, aceita com facilidade pelo setor privado e projetada para influenciar também o setor público, que a ela ainda resiste⁶.

O quarto e último movimento procura dar conta de propostas de superação das lacunas apontadas no primeiro. Para tanto destaca, com base na discussão empreendida no segundo movimento, elementos linguístico-pedagógicos que, articuladamente, configuram uma proposta de oferecer bases para um ensino de produção textual em uma perspectiva discursiva.

⁵ A retomada do discurso tecnicista das habilidades e competências faz renascer a ideia da dualidade do ensino médio brasileiro, que os textos oficiais do momento declaram querer superar de todas as formas: de um lado, a escola que prepara para o vestibular e a universidade, de outro, a que instrumentaliza, com habilidades e competências, o futuro trabalhador.

⁶ A partir do início da década de 2010, a UFRJ passou a selecionar seus estudantes de graduação de cursos presenciais exclusivamente por meio do ENEM.

1 Ensino de redação: uma prática de contradições

Mais uma vez, portanto, o exame das ocorrências problemáticas faz surgir nitidamente os limites – estreitos demais para que neles caiba a atividade da linguagem – da imagem da escrita que é consagrada pela escola. Aí, escrever significa reproduzir uma atividade que existe exclusivamente em função do próprio ambiente escolar, cujo valor é exclusivamente escolar, e cujo destino é reproduzir a sua instituição. A bem dizer, uma boa parte do que foi escrito não chega a ser escrita: é mera redação.

Alcir Pécora

Uma unanimidade nacional

No Brasil, todos os discursos voltados para a constituição de projetos educacionais priorizam a aprendizagem para o domínio da expressão escrita em Língua Portuguesa. Nos mais diversos momentos e tendências políticas, as autoridades da área têm sido unânimes no que diz respeito à necessidade de que todos dominem a linguagem escrita, o que tem levado a tentativas de abordagem da questão desde as classes preparatórias à alfabetização até os cursos de nível superior.

Para reforçar a posição dos que definem a política educacional, ou, pelo menos, o discurso que a justifica, ressalte-se que tal unanimidade extrapola o âmbito de projetos e legislações específicos da área, uma vez que o senso comum reafirma constantemente que aprender a escrever é indispensável à plena inserção dos sujeitos na sociedade.

Essa certeza é corroborada, dentre outros, por Curi (1995):

Há um enredo intertextual ligando os livros, a aula e as redações escolares, começando por um fato que se coloca como base fundante dessa relação: a escola é uma agência social da cultura escrita (p.27).

A decorrência mais lógica de tão indiscutível necessidade deveria ser um ensino organizado com vistas a priorizar a produção escrita: contaria com referencial teórico-metodológico para fundamentar sua prática; seria objeto prioritário de estudo nos cursos de formação de professores; gozaria de status na configuração dos currículos.

Existem, contudo, fatos e práticas no sistema educacional que constituem relações definidoras de contradições básicas quanto ao que se diz pretender alcançar no âmbito da aprendizagem da escrita. Como salienta Serafini (1987), “apesar de sua inegável importância, a redação é ainda um ‘objeto misterioso’: não há uma tradição didática para o ensino de redação e, por isso, estudantes e professores se encontram na situação de enfrentar a questão sem nenhum trabalho preparatório” (p.19). Para que se entenda melhor o quadro destas contradições, cabe inscrever o ensino de redação no contexto maior do ensino de Língua Portuguesa.

Sob o jugo da prescrição

A tradição deste ensino, como já analisei anteriormente (CASTRO, 1985), marca-se por concepções e práticas que, embora ultrapassadas, persistem no cotidiano de nossas escolas.

Em primeiro lugar, a tradição desconsidera a diversidade de linguagens e as variações no uso da língua. Quando afirmo que desconsidera, refiro-me a uma prática que, nos últimos anos, apesar de ter incorporado, cosmeticamente, a diversidade textual e noções teóricas de variação linguística, mantém absoluta a norma culta

escrita como modalidade de referência e objeto a conquistar. Como adverte Suassuna (1998):

Em oposição a esse modelo, considerado estéril e artificial, surgiram, há cerca de quinze anos, metodologias inspiradas no sócio-interacionismo, na teoria da enunciação e na linguística de texto. Segundo essas teorias, a prática linguística seria uma formação de interação de sujeitos, e o texto, o resultado dessa interação [...] Do ponto de vista da produção textual (particularmente escrita), era de se esperar que, na escola, a prática linguística ganhasse novo significado. [...] Entretanto, a manutenção das condições “escolares” de produção do texto escrito pouco alterou a qualidade das redações que recebemos, as quais continuam artificiais, padronizadas e carregadas de erros gramaticais e problemas. (p.32)

Agrava-se este pressuposto porque o que se busca sequer constitui a norma culta corrente. Trata-se, de fato, da norma literária clássica lusitana, um padrão de desempenho linguístico inteiramente inadequado como meta de escolarização básica.

Em segundo lugar, desconsidera o trabalho com a oralidade (cf. RAMOS, 1997), igualando-o, quando o faz, ao da escrita ou reduzindo-o a mero passaporte para o ato de redigir. A respeito, vale ainda a afirmação de Genouvrier e Peytard (1975): “o caminho é sempre do escrito para o escrito através do termo intermediário do oral. [...] Não nos enganemos quanto a isto: na escola, o aluno fala sobre a escrita e com o modelo da escrita (p.22).

Em terceiro lugar, tem como princípios pedagógicos mais indissolúveis: (1) o de que a língua é logicamente descritível e normatizável em seus usos; e (2) o de que a descrição e a prescrição de usos são indispensáveis para a conquista e o aprimoramento do desempenho linguístico dos alunos. Dispondo de descrições e normas de uso altamente questionáveis (cf. HAUY, 1983; LUFT, 1985; AZEREDO, 1990), vê sua hipótese fundante fracassar diariamente, na medida em que o conhecimento formal da língua não assegura o seu domínio, bem como este

não depende daquele. O remédio, porém, que se costuma prescrever – tal e qual o da antiga e largamente empregada prática médica que sangrava mais e mais o doente, até que morresse de anemia – é mais estudo formal da língua. Na síntese de Suassuna (1998):

O ensino tradicional de língua portuguesa pode ser caracterizado por seu feitiço predominantemente normativo e conceitual. Na prática pedagógica, são tomadas, como parâmetros para o ensino, as próprias gramáticas, que, em geral, compõem-se de três partes: a) definição de unidades e elementos; b) exemplificação e regras de bom uso; e c) exercícios e aplicação de regras. (p.32)

Trata-se de uma prática de ensino prescritiva, que tem se mostrado incapaz de incorporar, a não ser como lições teóricas, os diversos avanços havidos, nos últimos cem anos, no estudo da linguagem e de sua aprendizagem. Tem como perspectiva para a relação entre sujeito e linguagem a reprodução de modelos, apreendidos pelo conhecimento(?) prévio de regras que os regeriam. Ignora, pois, a atividade discursiva. Ou, pior: exerce rígido controle sobre o discurso, transfigurando-o em prática de revelação de verdades absolutas sob formas inquestionavelmente “corretas”.

Em todos os lugares e em lugar nenhum

Inscrita em tal quadro, a primeira das relações de contradição que identifico no ensino de redação encontra-se no fato de este não possuir clara dimensão curricular em nossas escolas. Mesmo no âmbito específico do ensino de Língua Portuguesa, não há um mínimo de condições contextuais favoráveis para um trabalho consistente neste sentido. Seu lugar parece também não estar explicitado nem na formação de professores, nem nos ensinamentos fundamental e médio, exceto como preparação – leia-se treinamento/adestramento – para o vestibular. Ou seja: embora fundamental, não está configurado claramente como proposta curricular em

nenhum dos segmentos de ensino. De acordo com o discurso da escola, é cobrado/proposto em todas as disciplinas, mas não é de fato, ele próprio, reconhecidamente, uma disciplina.

Embutido no ensino de Língua Portuguesa marcadamente prescritivo, baseado no pressuposto de que o conhecimento de definições e regras (que, muitas vezes, não são apreensíveis nem funcionam) leva inevitavelmente a um uso melhor da língua –, o ensino de redação adota como estratégia a imitação de modelos literários (artísticos, portanto transgressores), como se a finalidade do ensino fosse formar e/ou selecionar escritores em potencial, sem que, para tanto, disponham os alunos do engajamento, das condições e do instrumental de que dispõem profissionais da escrita. Justifica-se, pois, a indagação de Luft (1985): “Onde se ensina realmente a escrever? Onde se mostra e demonstra como se estrutura um texto? Como as frases podem ser melhoradas? Onde ensinam técnicas de expressão?” (p. 34)

Contaminado pelo caráter prescritivo que impera no ensino de Língua Portuguesa, o trabalho (ensino?) com a expressão escrita propõe a fórmula pronta e, sobretudo, a exposição/descrição de modelos que, apreendidos pelas vias cognitivas e/ou por mimetismo, levariam à construção de textos bem estruturados e eficientes em termos de expressão e comunicação. Desta forma, com maior ou menor grau de diretivismo, os professores dizem aos alunos que uma redação deve apresentar começo, meio e fim; desenvolvimento, introdução e conclusão; coerência e coesão, muitas vezes desconhecendo o que estes elementos possam (não) significar para seus interlocutores e/ou reforçando – com propostas de operacionalização absolutamente equivocadas em termos de tempo e condições para o amadurecimento de questões e etapas de produção – a convicção de que um texto resulta exclusivamente da inspiração e/ou do treinamento, podendo ser concebido e produzido em linha reta. Ou seja: oferecida uma proposta de produção, os alunos – quer pelo toque mágico e imprevisível da inspiração, quer pela repetição exaustiva de “fórmulas infalíveis” – dela darão conta sem maiores cogi-

tações, dúvidas, idas e vindas, todas tão típicas do processo de escrever. Aliás, esta é provavelmente a característica da prática que mais contribui para a mitificação da produção de textos: o apagamento da presença de um processo, de um trabalho de construção que, depois de inúmeros movimentos, culmina no produto idealizado/proposto como modelo pela escola.

Neste contexto de indefinição, o ensino de redação tende a permanecer circunscrito: (a) à proposição de temas distantes do universo de interesses e possibilidades dos alunos; (b) à elaboração da redação, no próprio espaço da escola ou como dever de casa, para ser entregue ao professor; (3) à correção a partir de critérios quase nunca explicitados para os alunos e com indicadores que não localizam nem hierarquizam os problemas que os textos contêm⁷; e (4) à repetição do processo, sem que a sequência de temas e tipos de texto esteja orientada por qualquer gradação de habilidades linguísticas. Em termos mais simples: cobra-se tudo ao mesmo tempo. E o trabalho com a produção textual, que deveria estar em todos os lugares da escola, está, de direito e de fato, em lugar nenhum.

Seremos todos escritores

O pior efeito que esta contradição produz é o desperdício de tempo e esforço na reiteração de uma única atividade – fazer a redação –, quando seria necessária a diversificação articulada de desafios. Ou seja, em vez do processo de aprendizagem – que pressupõe etapas, conquistas e fracassos parciais, retrocessos, retomadas, avaliação –, existe a repetida tentativa de se confeccionar o produto, em toda a sua complexidade, de uma só vez. Entre uma e outra tentativa, para ajudar o aluno a melhorar seu desempenho, a escola oferece o próprio tempo transcorrido.

O que poderia, e deveria, ser aprendizagem da expressão escrita configura-se, na maioria das vezes, como uma repetida produção

⁷ Acerca disto, observa Vigner (1988) que “de forma geral, os erros não estão exatamente localizados no texto, são raramente grifados mas, em geral, estão marcados por indicações gráficas, colocadas na margem, ou por rasuras que riscam de maneira aproximativa passagens de dimensões variáveis” (p.43).

de textos sem maior trabalho crítico com os produtos e, o que é mais grave, sem a devida atenção aos possíveis processos de construção textual e às condições necessárias para a sua produção. Ao ignorar o percurso necessário à produção de um texto, esta postura acaba gerando uma outra relação contraditória: a dissociação entre escrever e fazer redações, nitidamente marcada nos procedimentos predominantes em nossas escolas. Como observa Ramos (1997):

O aluno tem no professor um revisor que corrige seu texto, mas, diferentemente de verdadeiros revisores, não colabora facilitando o encaminhamento até uma meta clara e objetivamente definida. O texto, ainda que revisado pelo professor, não irá em direção alguma. Sua meta não existe. (p.76)

Reconhecendo que o ensino no Brasil mantém características nitidamente propedêuticas ao ensino superior, vale destacar que a grande meta a ser atingida pelos (poucos) alunos que concluem o ensino médio – aquela que justificaria todos os esforços do sistema e dos sujeitos – é a de que sejam capazes de produzir textos dissertativos, expondo conhecimentos e sustentando opiniões, com argumentação. As palavras de ordem com que manuais e professores qualificam este texto ideal são **clareza, organização, coesão, coerência**.

O percurso do ensino, porém, começa (e acaba, para a maioria dos estudantes de nossas escolas), nas primeiras séries do ensino fundamental, pela exploração da narração, da poesia, da associação de linguagens, sugerindo que se pretende dar à produção textual um encaminhamento mais voltado para a livre expressão, o imaginário, a autenticidade. Neste caso, os termos que marcam o discurso pedagógico são **criatividade, imaginação, liberdade**.

Não dura muito este reino da palavra livre e da imaginação criadora. Cada vez mais cedo – em média, por volta do terceiro ano de escolarização – os alunos passam a ser submetidos a práticas de (re)produção de textos em que os sentidos a expressar – múltiplos, pessoais, vitais – são o que menos importa. O que poderia ser um movi-

mento de passagem suave de um enfoque para outro, ou a conquista de novos enfoques, sem que se perdessem os já trabalhados, constitui mais propriamente uma ruptura com as características definidoras do imaginário, para a introdução de limites rígidos (tamanho, tema, tempo para produção), instalando uma nova verdade e uma nova formatação simbólica para a produção textual do aluno. É chegada a hora de “falar sério”, de preparar-se para os exames vestibulares, de analisar temáticas sociais. Segundo Martos e Mesquita (1984):

O aluno é um escritor diferente: escreve para exercitar-se e desenvolver a habilidade de expressar-se, usando a linguagem escrita [...] quem escreve deve utilizar uma linguagem que seja entendida pelo leitor: pode ser alguém que conhecemos, mas também podem ser pessoas totalmente desconhecidas (p.8).

Passa, portanto, o aluno a ter de dominar uma linguagem destinada a todos, até aos desconhecidos (Examinadores de provas de redação? Futuros patrões?), ou, mais provavelmente, destinada a ninguém; uma linguagem impessoal, descompromissada, politicamente inócua, mas pretensamente clara e coerente, cujas condições de produção não são determinadas pelo autor do texto. Como afirma Tonucci (1977), *apud* Kaufman e Rodríguez (1996): “O absurdo da escola tradicional é que se escreve nada para ninguém” (p. 51).

Ao longo de todo esse percurso, contudo, não importando o quanto haja de ruptura em sua sequência de movimentos, o texto literário prevalece sobre qualquer outro como paradigma do bem escrever. Mesmo quando se parte para um investimento direcionado para a produção de outras configurações textuais – momento em que artigos de jornais e revistas passam a ser receitados como formato preferencial da dissertação –, a poesia e a prosa literária, sobretudo a consagrada, predominam como *corpora* de análise linguística e como modelo de produção de boa qualidade. Moisés (1979) afirma que “só aprende a escrever correto e claro quem o faz diuturnamente e já se familiarizou com a leitura de bons autores” (p.19).

Menos grave se a afirmativa ficasse restrita a obras produzidas há mais tempo, como a de Moisés; os manuais publicados mais recentemente, porém, continuam prescrevendo a leitura como verdadeira panaceia para as dificuldades de produção escrita dos estudantes, confirmando a perspectiva teórico-prática que iguala linguagem e pensamento:

Saber escrever pressupõe saber ler, antes de mais nada, saber ler e pensar. O pensamento é expresso por palavras, que são registradas na escrita, que por sua vez é interpretada pela leitura. Como essas atividades estão intimamente relacionadas, podemos concluir que quem não pensa (ou pensa mal), não escreve (ou escreve mal); quem não lê (ou lê mal) não escreve (ou escreve mal). (NICOLA e TERRA, 1997, p. 242)

Além de não atualizar a questão da relação entre leitura e escrita, o ensino de redação enreda-se em outro grande nó: o padrão de excelência proposto para todos é um padrão transgressor, acima da capacidade média e, ao que tudo indica, pouco útil para as necessidades cotidianas dos sujeitos de uma sociedade. Acerca disto, escrevi, em **A Palavra Interditada** (1985):

[...] a literatura, mais do que ditar padrões, está constantemente a transgredir estes padrões. [...] Surge de um universo cultural existente, em geral, o dominante na sociedade. Mas só se realiza enquanto arte se extrapolar essas bases e propuser algo que se diferencie de um padrão comum. A linguagem literária, portanto, não visa exclusiva ou predominantemente às finalidades cotidianas de expressão. Seu objetivo fundamental não é informar, trocar mensagens, registrar, descrever. A arte só é arte porque distingue-se do comum, embora dele se origine e a ele retorne, sob forma de uma nova construção do real. Por isto tudo, o padrão literário não é nem o mais comum, nem o mais acessível, nem o mais útil. É um padrão altamente complexo e que, mesmo considerando-se apenas os indivíduos cultos, não está ao alcance da média dos usuários da Língua (CASTRO, p.19/20).

O Império da cognição

Este distanciamento entre o sentido das teorias e o da sua produção de referência marca mais uma nítida contradição. Para manuais e receituários didáticos destinados ao período “pós-romântico” da escolarização básica, a expressão escrita é um instrumento a ser racionalmente manipulado.

Fazer uma REDAÇÃO significa construir atos de comunicação. Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca na forma de mensagem, construídas (sic) por um conjunto organizado de sinais chamado código, e endereçado a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções, tendo em vista diversos leitores (CAMPOS e SOARES, 1978, p.iv).

Para os escritores é terapia, função vital, descoberta, diálogo com angústias e fantasias:

A coisa mais importante deste mundo é o processo de criação. Que tipo de mistério é esse, que faz com que o simples desejo de contar histórias se transforme numa paixão, e que um ser humano seja capaz de morrer por essa paixão, morrer de fome, de frio ou do que for, desde que seja capaz de fazer uma coisa que não pode ser vista nem tocada, e que afinal, pensando bem, não serve para nada? (GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ, 1995, p.14).

“Tenho a impressão de que tudo que a gente escreve, consciente ou inconscientemente, é sempre uma catarse” (FERNANDO SABINO, 1981, p.32); ⁸

“Por outro lado, inconscientemente, eu fazia uma espécie de terapia, liberando minhas contradições, rejeições, complexos, conflitos” (IGNÁCIO de LOYOLA BRANDÃO, 1981, p.39)⁹.

⁸ In: STEEN, Edla Van. Viver e escrever. Porto Alegre: L&PM, 1981, vol. 1.

⁹ Idem.

Quem escreve quer/precisa dizer algo; quem faz redações tende a reproduzir, atabalhoada e acriticamente, discursos preestabelecidos. Quem escreve duvida, cogita, faz e refaz; quem elabora redações dispõe de aproximadamente cinquenta minutos para dar cabo de todo o processo de construção. Quem escreve pretende comunicar-se com leitores; quem faz redação presta contas a um único destinatário: o professor. Quem escreve abre, com o escrito, a possibilidade de ler-se melhor, de renovar seu universo interno; quem faz redações arquiva ou não seus textos em cadernos e pastas, contabilizando, como crédito ou débito, no seu histórico escolar, o valor atribuído a sua produção¹⁰.

Para esta descrição crítica, cabe convocar a classificação das principais escolas que dominam o ensino da escrita, que Giroux (1997) apresenta em *Os professores como intelectuais*: (1) a escola tecnocrática, formalista, presa às regras, que trata a escrita como uma questão técnica; (2) a escola mimética, que pretende que os alunos, pela leitura de bons autores/textos exemplares, cheguem à imitação de um padrão de desempenho; e (3) a escola romântica, que supõe que um eu interior satisfeito e acolhido gera um desempenho escrito igualmente satisfatório.

Curiosamente, no caso do Brasil, a aplicação destas classificações ao ensino da produção escrita indicaria que as escolas tendem a começar com uma perspectiva romântica, não necessariamente fundamentada nos preceitos pós-freudianos de aconselhamento existencial. Logo, porém, esta perspectiva é substituída, sem maiores cuidados com a transição, por um misto de mimetismo e tecnocracia: qual seja, o que se faz, desde muito cedo, é tentar reproduzir padrões de excelência, pela via da repetição de tarefas informadas por receituários de técnica de redação.

O paradigma é o texto literário. O primeiro movimento é em direção à criatividade. A meta final é o texto dissertativo, para cuja composição diversos manuais apresentam fórmulas para a fabricação de análises baseadas em prós e contras, vantagens e

¹⁰ Acerca desta dissociação, ver Geraldi (1985); Luft (1985); e Bernardo (1992).

desvantagens, pontos positivos e pontos negativos, e conclusões tendentes a um esvaziamento dos aspectos ideológicos da questão, por meio de uma linguagem ideologicamente correta, ou, pior: uma linguagem que, dentro da melhor tradição naturalista/universalista, tem a pretensão de alcançar um esvaziamento ideológico, porque se autodenomina reveladora de verdades indiscutíveis, a partir de uma suposta observação impessoal, sistemática, racionalizada da realidade.

Enquanto isto, nossa capacidade de escrever deixa de ser desenvolvida, criam-se falsas representações sobre o ato da escrita e as suas finalidades, gera-se fracasso, frustração, silêncio contido. E os escritores, os que, de alguma forma, conseguem inserir a prática de escrever de forma positiva em suas vidas continuam sendo basicamente aqueles que sobreviveram à escola e a suas aulas de redação, para as quais, um dia, seus textos talvez sirvam de modelo.

Saber escrever: não viva sem isto

A quarta e última relação definidora do problema é flagrante: altos e persistentes índices de analfabetismo; baixo rendimento escolar, em todos os níveis, no que se refere à produção escrita; incompetência para redigir mesmo entre os letrados.

Segundo Bernardo (1992):

Se lemos, com cuidado e atenção, não apenas as redações escolares dos garotos, mas também os livros didáticos adotados, mais os editoriais dos grandes e dos pequenos jornais, mais os discursos dos pequenos e dos grandes políticos, mais a Constituição do país e as teses dos juízes e dos doutores, vamos entender que a preocupação ética com o discurso escrito está em falta no mercado geral das palavras, dos meios de comunicação ao Congresso Nacional, há muita sentença entortada (p.4).

O estudante ouve/lê que escrever é importantíssimo para se viver. Na família, porém, raramente verá os adultos redigindo; na escola, dificilmente terá oportunidade de presenciar seus

professores escrevendo algo que não faça parte da rotina de trabalho (planos, provas, diários de classe); a maior parte dos indivíduos que considera terem atingido algum sucesso social quase nada produz por escrito; milhões de cidadãos do país em que vive são analfabetos. Talvez, parodiando Cocteau¹¹, o aluno diga a si mesmo: Escrever é indispensável. Se eu ao menos soubesse para quê... Ou faça a mesma indagação que Moirand (1988): “Com efeito, de onde vêm as dificuldades encontradas na aprendizagem da escrita, em um nível avançado, senão do fato de se pedir ao aluno um modelo de escrita sem finalidade evidente?” (p.111).

Acerca deste dilema, Kato (1986) se reporta a um estudo empreendido por Griffiths e Wells (1983), na Inglaterra – uma sociedade desenvolvida e com índices altos de letramento –, buscando identificar e mapear os objetos escritos efetivamente produzidos, levando em conta as variáveis sexo, antecedentes sócio-econômico-culturais e faixa etária: “embora o escrever ocupe um lugar significativo na vida da maior parte dos ingleses, o fato de existir um segmento da população que escreve muito pouco parece mostrar que essa atividade não é essencial para uma vida feliz e confortável” (p.38).

Os poderosos, os bem-sucedidos, os satisfeitos: o que/quanto escrevem? De outro lado, que tipo de sucesso social angariam os que dominam a arte e a técnica de escrever? Fora das rotinas escolares, que importância tem saber escrever?

Em síntese: em meio a tantos descaminhos, o assim chamado ensino de redação faz discursos de apreensão racional e propõe práticas que estimulam o intuicionismo; apresenta e cobra produtos de complexa geração, mas não trabalha o processo de produção de textos nem suas finalidades. Aqui, mais uma vez, vale citar Luft (1985):

Como observou alguém muito acertadamente, o aluno não faz redação para praticar a língua, para se expandir linguisticamente

¹¹ Ernst Fischer abre o primeiro capítulo de *A Necessidade da Arte* (Rio de Janeiro, ZAHAR, 1976), intitulado “A Função da Arte”, citando Jean Cocteau: “A poesia é indispensável. Se eu ao menos soubesse para quê...”

e manifestar suas emoções ou ideias, nem para aprender a estruturar seu pensamento por escrito; o aluno faz redação para o professor corrigir (p.51).

O objeto misterioso

As relações aqui destacadas evidenciam a inexistência de critérios, pressupostos e práticas linguística e pedagogicamente fundamentados no que se refere à tentativa de se ensinar a produzir textos. Ainda que os educadores e a sociedade como um todo defendam o investimento no domínio de tal habilidade, a prática pedagógica continua marcada por contradições, lacunas e, sobretudo, ausência de sentido para os sujeitos que escrevem. Nosso objeto de estudo configura-se nesta lacuna de bases e condições para o desenvolvimento de um trabalho consciente e eficaz em termos de levar os sujeitos a produzirem textos necessários, úteis, desejáveis, tanto à luz de seu próprio juízo quanto em relação às demandas da vida em sociedade.

O que predomina em nossas escolas está longe de constituir um ensino de produção de textos. Salvo exceções, contribui para representações falsas quanto ao ato de escrever e a seus processos e produtos. Quando não impede que os alunos estabeleçam uma relação significativa com a produção textual, ao menos favorece a interposição de várias barreiras para que isto ocorra dentro e fora da escola.

Talvez se possa entender este fenômeno a partir da ideia de que a escola tem proposto basicamente a reprodução de conhecimentos que ela organiza e limita, de forma a que possam ser literalmente copiados e repetidos pelos alunos. Talvez seja a repetição acrítica de uma tradição de origem e sentido apagados, como adverte Geraldi (1993): “Conteúdos de ensino há que sempre foram, são e serão conteúdos porque simplesmente sempre foram ensinados. Podem não responder a qualquer necessidade do estudante e podem, mesmo, ter caído em “desuso” na pesquisa, mas continuam listados nos programas de ensino” (p. 90).

Seja como for, em um primeiro e breve instante, a escola espera que o texto brote, mágica e espontaneamente, como resultado de

um eu autorizado/estimulado a se manifestar. A seguir, passa a expor o modelo de texto a ser reproduzido e esperar que o aluno, pela simples sequência de atividades de redação, realizadas sem condições adequadas, seja capaz de reproduzi-lo. E, por fim, quando percebe que a imitação não ocorre a contento, lança mão de lições de técnica de redação, que acabam por constituir um instrumental quase sempre inútil, porque inacessível e desprovido de objeto. Parece que, nem pelos caminhos “mágicos” do espontaneísmo, nem pelos da compreensão formal e do mimetismo, a escola conseguiu saber o que é, como é e para que serve a produção de textos.

Nos capítulos a seguir, pretendo aprofundar a discussão tratando de diferentes articulações entre as instâncias que constituem a problemática aqui descrita.

A primeira destas articulações procura situar os conceitos de sujeito e linguagem dentro da configuração da cultura escolar. A segunda trata da relação entre planos e práticas para o ensino da produção textual. A terceira relaciona objetivos e avaliação, por meio da análise do exame vestibular da UFRJ e do ENEM.

A inserção destas dimensões na discussão parece ser uma necessidade historicamente não atendida pelos estudos acerca do ensino da produção textual, visto que ora primam pela análise linguística da problemática, ora dão preferência a aspectos pedagógicos da questão, mas raramente articulam os dois enfoques.

2 Sujeito e linguagem na escola: subjetividade e sujeição

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

Os sujeitos e suas práticas de linguagem têm constituído objetos preferenciais da pesquisa em Ciências Humanas, notadamente nos últimos cem anos. A conceituação de cada elemento e a análise de suas articulações representam os maiores desafios aos profissionais de diversas áreas, em especial aos de educação. Não pretendo optar por uma das inúmeras correntes teóricas, nem, tampouco, cotejá-las sistematicamente e exaustivamente. Para os limites deste trabalho, creio bastar um conjunto de balizadores que permita manter estes dois conceitos – sujeito e linguagem – dentro de um quadro referencial articulado e coerente.

Linguagem e sujeito: a discursividade redescoberta

A primeira vertente que interessa à discussão que proponho apresenta a linguagem como algo natural e desprovido de seu caráter histórico. Dentro de uma tradição de pensamento pré-crítico, tal perspectiva “naturaliza” a linguagem e, portanto, a cultura e a verdade. Ao sujeito cabe apropriar-se dos signos linguísticos reveladores do mundo, em um movimento que relaciona logicamente significantes a seus respectivos significados.

Esta vertente, acompanhando a tradição aristotélico-cartesiana dos estudos clássicos de gramática, estabelece que linguagem é tradução de pensamento. As práticas de linguagem, especialmente a leitura e a escrita, nada mais são do que contatos com manifestações do pensamento humano. Não há atividade discursiva. Não há, pois, ideologia nem história. Há o pensamento lógico e sua respectiva formulação linguística. A Língua revela a verdade. As práticas de linguagem permitem a sua reprodução. Como afirma Foucault (1996):

O pensamento ocidental tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra; parece que tomou cuidado para que o discurso aparecesse apenas como aporte entre pensar e falar; seria um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras, ou, inversamente, seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido. (p.46)

Trata-se de uma tradição que busca a norma literária clássica como confirmação e exemplo da cultura erudita, do saber universal e da linguagem para a enunciação da verdade. Fundada com Dionísio da Trácia, esta tradição atravessa toda a Antiguidade e chega ao século XVI, quando, segundo Silva (2000), “a língua começa efetivamente a ser trabalhada intencionalmente como objeto de ensino” (p.16).

Não obstante este novo direcionamento – que abriu os horizontes dos estudos da língua para as “línguas vulgares”, extrapolando a literatura clássica –, a tradição gramaticalista-normativista só vai sofrer verdadeiro abalo com o desenvolvimento da Linguística do século XX, quando, finalmente, a variedade escrita deixa de ser o único e mais importante objeto para o estudo da língua, início de um processo de ruptura com essa visão de sujeito e linguagem como elementos estáticos, a-históricos e acima de qualquer instabilidade.

A Linguística, porém, apesar das inegáveis contribuições que trouxe para as ciências da linguagem, direcionou-se basicamente para o estudo sincrônico e sistêmico da língua. Estabeleceu para si

mesma os limites estruturais da língua, ocupada em alcançar a frase como unidade sintática. A Linguística, segundo Barthes (1966), apud Vigner (1988), “não poderia se permitir um objeto superior à frase, porque, além da frase, só existem outras frases. Descrita a flor, o botânico não se ocupa em descrever o buquê” (p. 110).

Como afirma Bakhtin (1997)¹², essa Linguística da escola de Genebra (leia-se, Ferdinand de Saussure), à qual identifica como representante da corrente a que denomina de objetivismo abstrato, não chega de fato a romper com a tradição normatizadora e, sobretudo, com a primazia da norma culta escrita:

Na base dos métodos de reflexão linguística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas mortas, que se conservaram em documentos escritos. É preciso salientar com insistência que essa abordagem filológica foi determinante para o pensamento linguístico do mundo europeu. Esse pensamento nasceu e nutriu-se dos cadáveres dessas línguas escritas. Quase todas as abordagens fundamentais e as práticas desse pensamento foram elaboradas no processo de ressurreição desses cadáveres. (p. 96/97)

A Teoria da Comunicação, outra nova vertente no estudo das práticas de linguagem, contribuiu para uma aproximação da subjetividade e da historicidade em níveis mais satisfatórios. Sua contribuição, entretanto, fica bastante limitada por seu comprometimento com o mundo da propaganda e da publicidade, tendo como foco predileto as estratégias necessárias à produção de leituras específicas das mensagens construídas nas situações de interação social. E também pelo que aponta Suassuna (1998), ao comentar o modelo normativo e conceitual, predominante na tradição do ensino de Língua Portuguesa:

¹² Cumpro o protocolo acadêmico, que manda acrescentar a data da edição citada. Vale sempre lembrar, no entanto, que, no caso do autor, deve-se pensar em uma obra produzida no início do século XX.

Esse modelo se escora na visão da língua como um código fechado e estático (largamente descrito nas teorias da comunicação, tão em voga nos anos setenta), e seu princípio norteador pode ser sintetizado no seguinte: se a língua é um código, o ensino da língua deve ter como meta essencial a capacidade de manipular esse código e, assim sendo, o objeto do ensino-aprendizagem são as regras do sistema linguístico. (32)

Assim, a Linguística, especialmente a dos estruturalistas (Saussure) e a dos gerativistas (Chomsky), configura um estudo mais da língua do que propriamente da linguagem, desembocando em uma concepção de língua como código. Associada, especialmente no caso do ensino, aos estudos acerca das funções da linguagem, de Roman Jakobson, e à Teoria da Comunicação, essa tendência marcou fortemente a prática pedagógica com a noção de linguagem como instrumento manipulado pelos indivíduos, para estabelecerem comunicação.

Julgo que se deva considerar estes movimentos como uma atualização e um desdobramento da vertente tradicional, visto que neles a relação básica entre linguagem e sujeito continua apagando o seu caráter discursivo. Também aqui, linguagem é tradução de sentidos, que existem apesar das práticas de interlocução, e sujeitos são codificadores/decodificadores de mensagens. Trata-se de um enfoque mecanicista, que impõe para as práticas de linguagem os limites estreitos da troca de informações.

A verdadeira ruptura com a visão essencialista de sujeito e linguagem ocorre, a partir do meio do século XIX, com os estudos e práticas psicanalíticos, com destaque, neste caso, para Freud e, posteriormente, Lacan. Os achados da psicanálise, especialmente os que se referem ao papel do inconsciente na constituição dos sujeitos e de suas ações, tornaram inevitável a ruptura com as concepções de sujeito e linguagem então predominantes. Nas palavras de Kristeva (1988):

Podemos dizer que a intervenção psicanalítica no campo da linguagem tem como consequência maior impedir o esmagamento

mento do significante, que faz da linguagem uma superfície compacta logicamente segmentável; a psicanálise permite pelo contrário dividir a linguagem em camadas, separar o significante do significado, obriga-nos a pensar cada significado em função do significante que o produz, e vice-versa. Isto quer dizer que a intervenção psicanalítica impede o gesto metafísico que identificava as diversas práticas de linguagem com Uma Língua, Um Discurso, Uma Sintaxe, e que ela incita a procurar as diferenças das línguas, dos discursos, ou antes sistemas significantes construídos naquilo que se tomou por A língua ou por O discurso. (p.314)

Isso significa, dentre outras coisas, que a linguagem não existe fora da sua realização prática: o discurso. A Linguística, entretanto, como já apontei, persistiu no enfoque estrutural e sincrônico da língua, deixando para a própria psicanálise e para as tendências pós-estruturalistas a investigação mais ampla da linguagem e de suas relações materiais e simbólicas com os sujeitos.

O avanço dessa nova perspectiva suscitou diversos desdobramentos. Em meio a exageros que levam à crença de que tudo é linguagem, com a respectiva criação de gramáticas para todas as ações e estágios humanos, merecem destaque os estudos na linha do cognitivismo, representada por Piaget e pelo recém-retomado construtivismo de Vygotsky; os pós-estruturalistas e Foucault; e a Análise do Discurso, apoiada em Bakhtin e Pêcheux.

Acerca disto, vale comentar que, entre o enfoque sistêmico-estrutural e o discursivo, insere-se uma persistente preocupação com as relações entre linguagem e pensamento. Autores como Bakhtin, Vygotsky, Piaget e Chomsky trabalharam estas relações, ainda que quase sempre dentro dos limites do cognitivismo, o que não impediu que suas obras fossem retomadas pela perspectiva discursiva. Vygosty (1991), autor fundamental dentro do quadro teórico que sustenta as atuais propostas curriculares oficiais em diversos estados e municípios, antecipa, inclusive, a percepção do caráter dinâmico da linguagem:

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir. (p.108)

Foram necessárias várias décadas para que uma releitura das obras de Bakhtin e Vygotsky permitisse a identificação entre estas e as perspectivas pós-estruturalistas. De qualquer forma, a oposição significativa entre os dois caminhos preferenciais é tal como a sintetizou Corazza (2000),

[...] o certo é que essas duas teorizações (estruturalismo e pós-estruturalismo) – com suas divergências, unidade de problemática, dispersão de atividades – abalaram profundamente todas as ciências sociais e humanas do século XX. Abalos promovidos pela “virada linguística”, que sintetiza as contribuições de suas teorias da linguagem, do discurso, do sujeito e da verdade para todo o pensamento ocidental. “Virada” que, basicamente, retirou da linguagem seu papel de reflexo da realidade, e lhe atribuiu um caráter eminentemente construcionista. [...] No campo atual da Educação, essas “viradas” são expressas, sustentadas e produzidas por uma linguagem de estudos e pesquisas, conhecida como a das “teorias pós-críticas em Educação”. (p.93)

Na linha da Análise do Discurso, por exemplo, Orlandi (1999) explicita claramente o tipo de deslocamento que esta segunda vertente representa: “O sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”. (p.20)

Geraldi (1993), por seu turno, sustenta que – sendo a língua um sistema em constante (re)construção, processo que atua igualmente

na constituição dos sujeitos, e ocorrendo as interações sempre em um contexto social – “é no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo” (p.7). Partindo desta premissa, propõe que se examinem as práticas interlocutivas com base em três eixos: historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais.

Na mesma linha, Travaglia (1996) identifica três concepções de linguagem, antes de posicionar-se em favor da última: como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação; e como forma ou processo de interação (p.22-23).

Maingueneau (1998), para quem a noção de discurso é “um sintoma de uma modificação em nossa maneira de conceber a linguagem”, procura definir essa noção a partir de oito afirmativas, sustentando que o discurso: (1) é uma organização situada para além da frase; (2) é orientado; (3) é uma forma de ação; (4) é interativo; (5) é contextualizado; (6) é assumido por um sujeito; (7) é regido por normas; e (8) é considerado no bojo de um interdiscurso (p. 52-55).

De todos esses movimentos sobre uma ainda não inteiramente superada base racionalista, cientificista, orientada pela e para a razão instrumental, surgem perspectivas de superação do entendimento tradicional de sujeito, de linguagem e de suas articulações.

Está claro que o sujeito não é essência, não é revelação, não é tábula rasa. O sujeito, à luz das discussões atuais, é constituinte e constituído; é histórico; é ideológico; é múltiplo em sua unidade. Da mesma forma, a linguagem é plural, múltipla, diversificada; é material e abstrata (referencial), sendo a relação entre significante e significado arbitrária, se considerada a inexistência de uma matriz, lógica ou não, que emergisse do significado para o significante, mas significativa, se considerada a multiplicidade de sujeitos e de possibilidades de atribuição de sentido. A linguagem é constituidora e constituída na/pela prática humana.

Linguagem e sujeito existem em uma interação em que se articulam como constituintes e constituídos um do outro. Nesse espaço, os sentidos – tanto os de linguagem quanto os dos sujeitos –

só se produzem e existem, mesmo que de forma efêmera, na prática discursiva. Em outros termos: a existência de sentido depende de história e ideologia. Ou ainda, na formulação de Orlandi (1999): “linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (p.25).

Tradição normativo-prescritiva: a domesticação dos sentidos

A concepção de ensino de língua que pregou, tradicionalmente, a univocidade de sentido; a normatização e a prescrição de usos; e a reprodução de modelos, tratou de promover o apagamento da subjetividade. Ou melhor: procurou construir um sujeito que se afirmava como tal na medida em que se imbuísse **da** verdade, **da** linguagem, **do** valor. Alguém que, ao ter como suas as verdades escolhidas pela escola, com o aval de seus agentes sociais mantenedores, ganhava o direito de ser sujeito. Um sujeito, porém, reprodutor/mantenedor de uma linguagem estática e de seus sentidos aprisionados. Um sujeito que se afirma pela sujeição, e não pela subjetividade.

A propósito disso, é sintomático o caráter negativo que a subjetividade adquiriu no contexto escolar-científico. Em nome de se combater os delírios personalistas de parte da tradição humanista, por um lado, e de se entronizar a verdade científica, por outro, a subjetividade foi associada a parcialidade indesejável, a passionatismo irracional, a egocentrismo reducionista. A subjetividade, para uma escola que acredita na verdade única e racional, representa a ameaça maior e, persistindo no aluno, um atestado do seu fracasso escolar. A respeito deste realismo objetivista, que opõe evidência a opinião, Perelman (1997) comenta:

A evidência não pode sofrer nenhuma variação, nem no espaço nem no tempo, e não pode depender das características individuais da mente. Será a mesma para cada qual, seja qual for seu temperamento ou sua formação, sua idade ou sua pátria; todos esses elementos subjetivos e variáveis, que diferenciam os

homens, constituem obstáculos para o exercício dessa faculdade invariável e presente em cada ser humano normalmente constituído, que é a razão. O uso corrente da razão será, pois, precedido de uma ascese, de uma purificação do sujeito, da eliminação de tudo que poderia formar obstáculo para a percepção de ideias evidentes. Estas não serão de modo algum um produto histórico, uma criação individual ou social, pois a razão não pode sofrer a evolução no tempo, porquanto as ideias evidentes de cada qual revelam verdades universais e eternas. (p.361)

O desafio que se impõe a quem pretenda intervir na prática pedagógica predominante usando como base novas concepções de linguagem, sujeitos e suas articulações é o de enfrentar uma prática ainda ditada pela razão instrumental e pela severa imposição de limites ao exercício do arbítrio e do pensamento crítico. E este desafio consiste fundamentalmente em (re)introduzir o sujeito no processo de ensino e aprendizagem e em redimensionar as práticas de linguagem, de forma que constituam espaços de interação e construção de identidades e conhecimentos, pelo exercício do discurso.

De acordo com a crítica formulada por Bakhtin aos fundamentos do objetivismo abstrato (1997, p.103), haveria uma série de deslocamentos indispensáveis para que a tradição normativo-prescritiva fosse superada: do material e estável para o mutável; do abstrato para o concreto; do sistemático abstrato para a verdade histórica; dos elementos para o conjunto; da reificação do elemento linguístico para a dinâmica da fala; da univocidade para a polissemia e a plurivalência.

A categoria linguagem, entretanto, ocupa um lugar subdimensionado, quando não equivocado, no ensino da produção textual. Seu dinamismo, sua plurissignificação e sua permanente evolução, materializados nas práticas de linguagem sociais, são reduzidos a sistemas estáticos e normas imutáveis. Pretende-se, com isto, conferir à linguagem, ou melhor, à língua – categoria a que se vê reduzida no ensino – um caráter de chave para o acesso à verdade e à expressão do pensamento, retirando-a de seu contexto discursivo.

Ao propor essa redução, a escola reduz também o sujeito à categoria de mero operador de instrumentos, cuja correta manipulação

lhe permitiria acessar sentidos predeterminados. Apaga-se, neste caso, a condição do aluno de sujeito significador em suas práticas de linguagem. A linguagem da tradição normativo-prescritiva significa por si só, “os próprios termos querem dizer” sempre algo que um dos sujeitos, o professor, revela aos demais, os alunos. A lição que Bakhtin (1997) ensina é, pois, ignorada pela escola:

Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. [...] É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico em si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (132)

A linguagem é, portanto, uma prática social marcada por seu caráter **múltiplo, polissêmico e histórico**. O sujeito dessa prática é **histórico, único e cossignificador de sua linguagem**.

A tradição normativo-prescritiva nega tudo isto e investe **no** sentido **da** linguagem, que emana de si mesmo, por sua força de verdade, e revela-se igualmente **a todos os alunos** que reproduzirem os monólogos escolares. E para tanto lança mão dos mecanismos de controle da produção de sentidos identificados por Foucault (1996): os externos – a proibição, a distinção entre razão e loucura e a oposição entre verdadeiro e falso –; os internos – a autoria e a disciplina –; e os de rarefação dos sujeitos – o sistema de apropriação, a doutrina e a sociedade do discurso.

A escola estipula as condições de produção do discurso. Proíbe e autoriza assuntos, sujeitos e contextos de interlocução. Posta neste lugar, estabelece para si o discurso da razão, sendo anormais e indignos de existir todos que a ele se opuserem. Da mesma forma, é falso tudo que fugir à verdade que a escola profere.

Na escola, falam as vozes autorizadas e nas condições permitidas. Há regras e rituais para se adquirir o direito de pertencer à sociedade do discurso. A principal delas consiste em obedecer a doutrinas que, como tais, elegem e excluem enunciados, a fim de estabelecer-se como grupo e, conseqüentemente, de garantir a sua continuidade, como salienta Geraldí (1993): “Produz-se assim uma dupla sujeição: dos sujeitos a determinados discursos; dos discursos destes sujeitos às perspectivas, pontos de vista, modos de ver o mundo, próprios da doutrina a que pertencem”. (p.64-65)

Cultura escolar: vale o escrito¹³

Absoluta na tradição do ensino no Brasil, esta visão – que enxerga a linguagem como ferramenta de revelação de uma espécie de verbo divino e o sujeito como o afloramento da verdade humana, revestidos ambos, sujeito e linguagem, de um universalismo que transcende o histórico e o ideológico – se inscreve em um contexto maior: o do tratamento dado ao conhecimento, especialmente ao escolar. Como sustenta Lopes (1998):

¹³ A expressão “vale o escrito”, que integra o título da presente seção, é bastante conhecida da população brasileira, especialmente da que vive na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma clássica inscrição impressa nos talonários de anotadores de apostas do *Jogo do Bicho*, modalidade de jogo de apostas, proibida por lei, em que os números correspondem a animais. Para garantir a credibilidade de um jogo que é oficialmente considerado ilegal (ainda que tolerado, à custa da corrupção de autoridades policiais incumbidas de reprimi-lo), os donos de bancas – os bicheiros – não só criaram uma espécie de caligrafia-padrão para uso dos anotadores, como também estabeleceram como cláusula pétrea de seu “código de ética” o pagamento incontinenti do prêmio mediante a apresentação da folha de talonário contendo a escrita do anotador com a respectiva aposta. Em outros termos: o que assegura a confiança em uma atividade ilegal é, por incrível que pareça, o mesmo instrumento que garante a legalidade: a firma reconhecida, motivo suficiente para que se pense na força que a escrita tem como instrumento para atestar a verdade, visto que, mesmo entre analfabetos e semianalfabetos (parte considerável, se não for a maioria, dos apostadores do jogo do bicho) e contraventores, foi eleita como mediadora de possíveis conflitos entre as verdades sustentadas pelas partes.

Vivemos em uma sociedade que constrói conhecimento e cultura a partir de relações sociais historicamente constituídas. Mas ao mesmo tempo, em função dessas mesmas relações sociais, essa sociedade constrói um pensamento dominante que interpreta tais construções como fatos imutáveis, frutos de entidades transcendentais à esfera humana, sejam elas a Natureza, Deus ou a Razão. Trata-se de um pensamento que, transformado em senso comum, naturaliza as relações sociais, bem como as construções feitas a partir dessas relações. (p.34)

O exame das inúmeras acepções do termo cultura permite que sejam identificadas, com nitidez, pelo menos duas bases para a construção do seu respectivo significado. Uma constitui-se pelo acervo de produtos culturais de uma dada sociedade, espécie de tesouro acumulado e/ou conjunto de senhas indispensáveis para abrir as portas da sobrevivência. A outra forma-se da significação mais profunda que todo este aparelhamento cultural possui e dos elementos não materiais que propiciam a criação de todos os tipos de artefatos desenvolvidos pelos homens. A primeira enfatiza as criaturas e sua manipulação; a segunda, a criação e seus significados.

O grande risco que a primeira oferece, presente de forma tão cruel na história da civilização humana, consiste na ilusão de que as criaturas, as verdades, os produtos culturais podem ser avaliados como coisas em si, deslocados de sua significação histórico-social. Este entendimento da cultura como uma espécie de solução mais ou menos perfeita/ideal, como se fôssemos apenas usuários incapazes de atribuir sentido àquilo que manipulamos e como se as soluções independessem de contexto para existir, reduz os sujeitos a uma hierarquia determinada pela sua habilidade em operar com criaturas e, muito facilmente, conduz à convicção de que é possível e, sobretudo, desejável universalizar soluções.

A segunda base, por seu turno, se levada a um extremo de entendimento, relativiza de tal forma o sentido da cultura que praticamente nega a possibilidade de interação humana, subcategorizando *ad infinitum* e circunscrevendo cada vez mais microcosmicamente as significações.

Reduzir o que há de contraditório nesses dois extremos ou aproximá-los de forma produtiva depende de ações que combinem universalismo e relativismo como movimentos possíveis e não excludentes na produção de cultura. Não há ação humana mais impregnada desta dualidade – conservar/mudar – do que a de educar(-se).

De um lado, a educação cumpre a tarefa de transmitir cultura, sob a forma de produtos acabados, criaturas inquestionáveis, verdades a perpetuar; universaliza, ou pretende universalizar, os conhecimentos de uma sociedade. Por outro, coloca o sujeito no rumo da indagação, na certeza de que há muito mais a conhecer, no desejo/necessidade de ressignificar o mundo a seu próprio modo.

É, pois, dentro desta dualidade que se inscreve o dilema universalismo x relativismo. Se é verdade que educamos acreditando e fazendo acreditar que aquilo que oferecemos é a verdade, porque, ainda que a saibamos provisória, precisamos que haja uma verdade sustentável, também é fato que a nossa educação depende muito de não aceitarmos o mundo tal e qual ele nos foi significado por quem nos educou. Como sustenta Forquin (1993):

Empiricamente falando, não se escapa ao relativismo. Transcendentalmente falando, não se escapa ao universalismo. Todas as respostas que se podem dar com referência aos conteúdos e às orientações possíveis da cultura escolar inscrevem-se necessariamente na brecha aberta por esta dualidade de pontos de vista. (p.169)

O mesmo Forquin (1993) identifica dois extremos entre as cinco acepções de cultura que explicita: de um lado, a cultura considerada “como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito ‘cultivado’, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais”; de outro, “o conjunto dos traços característicos de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo”. (p.11)

Para o autor, entre as extremidades, insere-se o sentido de cultura quando se trata da sua transmissão como função primordial da escola:

um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. (p. 12)

Dito assim, esconde-se o caráter de luta pela hegemonia que marca o processo histórico de constituição, manutenção e distribuição deste patrimônio. Parece que ele resulta de alguma espécie de acordo firmado entre os agentes sociais, em igualdade de condições para negociar e sem marcas dos conflitos de interesse. Ao contrário disto, o que se verifica é o que Apple (1997) destaca:

A cultura – o modo de vida de um povo, o processo constante e complexo pelo qual significados são construídos e partilhados – não se origina em uma unidade preexistente na sociedade. Ela resulta, em vez disso, de suas divisões. Ela precisa laborar para construir qualquer unidade que possa ter. A ideia de cultura não deveria ser usada para “celebrar uma harmonia natural ou construída”. A cultura é, em vez disso, “uma produtora e reprodutora de sistemas de valores e relações de poder” (72)

A cultura escolar tem se definido predominantemente dentro da primeira base mencionada, constituindo-se sobretudo de saberes organizados em sua forma final, conhecimentos prontos, supostamente indispensáveis ao desenvolvimento e à vida em sociedade. Saberes que, além de confiáveis, porque indiscutíveis, ajudem a legitimar relações e poderes.

Para tornar os saberes ensináveis, definiu-se uma cultura escolar que busca se estabelecer como certa, em oposição às demais significações possíveis, cujo desenvolvimento na escola é sistemática-

mente combatido. Aquilo que o professor organiza, expõe, explica deve ser rigorosamente atestado pelos registros oficiais da cultura, deve constar das “escrituras sagradas”. *Scripta manent*.

Não basta, contudo, que esteja escrito: é fundamental também que seja passível de caber em esquemas de certo e errado, que se preste a demonstrações e julgamentos que independem de interpretação, porque insofismáveis à luz da objetividade. É como se toda a cultura escolar não passasse de um grande esforço para algebrizar¹⁴ o conhecimento, reduzindo-o a listagens, relações fixas, fórmulas, categorias. Sintomaticamente, cada vez que se vai proceder a alguma simplificação do conhecimento, há necessidade de assinalar que isto se dá em nome do ensino, “para fins didáticos”. Como afirma Perrenoud (1993):

Na escola, a fim de tornar possível a divisão do trabalho entre professores, a gestão do tempo escolar, a aquisição de conhecimentos ao longo do ano e a atribuição de meios de ensino, é-se obrigado a respeitar as divisões estáveis, a trabalhar objectos bem identificados (o Teorema de Pitágoras, as concordâncias verbais, o século xvii, etc.). (p.26)

A escola se define como espaço de transmissão de saberes e valores indiscutivelmente relevantes, saudáveis, úteis à formação moral e intelectual dos cidadãos. A aquisição desses saberes e valores não pode oferecer nenhum risco ao crescimento dos alunos. Também não pode contrariar a cultura dos agentes sociais mantenedores da escola. Por outro lado, a rotina escolar e os termos do contrato didático precisam inspirar confiança nestes agentes e nos sujeitos que jogam o jogo da escola.

¹⁴ Trata-se de um sentido absolutamente vulgar de álgebra, aquele que a reduz ao conjunto de operações ao alcance da aritmética escolar: adição, subtração, divisão e multiplicação com números naturais e inteiros. O termo procura, usando como emblema a tradição do ensino que tem na matemática a expressão maior da ambição do conhecimento único, exato e definitivo, fazer uma caricatura do processo de escolarização do conhecimento. Depois de escrito o presente capítulo, encontrei a afirmação de Geraldi (2000, p.136) de que “as ciências humanas foram matematicizando-se”. Optei por manter a minha expressão, porque considero-a menos redutora.

Essas exigências contribuem decisivamente para que o contexto escolar estabeleça para si limites inflexíveis, sistemas de controle baseados na centralização e na disciplina, reforçando a tese de Foucault (1996), de que “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso” (p.35)

Esta disciplina e este controle têm o custo de vários deslocamentos e, principalmente, de muitas supressões de aspectos inerentes à produção de saber, ao crescimento dos sujeitos e às relações entre eles.

Em nome da verdade confiável e única, capaz de caber em perguntas de sim ou não, verdadeiro ou falso, e de pertencer a um único senhor, que a distribui como e a quem quiser, suprimiu-se a polêmica, o contraditório, a crítica e a relativização.

Em nome da imparcialidade e do objetivismo “científico” – disfarces que assumem a centralização e a univocidade do discurso escolar – foram suprimidos o sujeito, a polissemia e a intersubjetividade.

Para que alunos e professores não corram os riscos inerentes aos acidentes de percurso inevitáveis no crescimento e na aprendizagem, elimina-se a investigação, a observação livre, a experimentação e todas as indesejáveis dúvidas com que se percorre o caminho das escolhas e das descobertas. Em alguns casos, talvez seja mais correto falar em maquiagem, e não em eliminação, uma vez que há práticas escolares que, dentro de limites algo deformadores e incipientes, buscam simular processos de investigação, descoberta e construção de conhecimento.

A escola impõe a ordem, os valores e os sentidos sem que, para isto, seja necessário viver a desordem, os vazios, as angústias, as ilusões e, também, a suprema satisfação de construir conhecimento.

Por meio deste esforço ergue-se uma cultura que se quer impessoal, perene, pairando acima de contextos e sujeitos, como assinala Chevallard¹⁵:

¹⁵ Tradução minha. No original: “El saber que produce la transposición didáctica será por lo tanto un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose, en tanto saber enseñado, como algo que

O saber produzido pela transposição didática será, portanto, um saber exilado de suas origens e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio, legitimando-se na condição de saber ensinado como algo que não é de nenhum tempo nem de nenhum lugar, e não se legitimando mediante o recurso à autoridade de um produtor qualquer. “Podem acreditar em mim” – parece dizer o docente, para afirmar seu papel de transmissor que não pode transmitir senão sob a condição de não produzir nada – “podem acreditar em mim porque não se trata de mim” (p.18)

O distanciamento entre sujeito e conhecimento passa a servir de referencial para que se avalie a qualidade da cultura e a credibilidade de quem a transmite, pois, uma vez que o sujeito fala não o que pensa/deseja, mas sim o que deve, isto certamente é a verdade. E quanto maior o distanciamento, quanto menor a quantidade de sujeitos que seja capaz de atestar a verdade do conhecimento, maior o seu valor.

Sobre o conhecimento escolar incidem os mesmos mitos que atuam sobre o saber científico: neutralidade, objetividade, universalidade. O discurso pedagógico (cf. Bernstein, 1996) não tem voz própria. E sua ausência de voz é preenchida por um caráter regulador: um discurso feito de regras para a inserção, a circulação (transmissão) e o uso dos sentidos. Um discurso que é composto de longos processos de canonização de saberes e práticas cuja admissão na cultura escolar depende do atendimento a uma série de exigências. A principal delas refere-se a um distanciamento seguro entre o tempo do acontecimento e o da sua transformação em conhecimento escolar: um distanciamento que permite uma espécie de mumificação de cadáveres. Como afirma Curi (1995):

O máximo que a escola suporta em termos de inovação é o reformismo. Nem é por outra razão que, mesmo na obsolescência do

non es de ningún tiempo ni de ningún lugar, y non legitimándose mediante el recurso a la autoridad de un productor, cualquiera que fuere. – Pueden creerme”, parece decir el docente, para afirmar su rol de transmissor, que no puede transmitir sino bajo la condición de non producir nada, “poden creerme porque no se trata de mí”.

sistema, ao que ainda assistimos são eternas reformas do ensino. Assim, com essa extrema cautela em experimentar originalidades – coisa justificável, quando isso representa riscos aos educandos –, a escola torna-se uma agência de informação defasada. Lê a ciência e a arte fora da atualidade em que estas produzem suas informações. No século XX, por exemplo, lerá Newton em física, quando os físicos estiverem lendo Einstein ou Max Planck; vai ler a historiografia do século XIX, ou, quando muito, uma história de visão marxista, quando as pesquisas da Nova História, de Le Goff e Duby, se voltam para as mentalidades. Vai ler, em literatura brasileira, a Semana de 22, por volta dos anos 60, depois das produções da Geração de 45 e do Concretismo. E, assim, a escola vai viajando de costas para só ver a paisagem que já passou. (p.42)

Para o distanciamento entre o sujeito e a verdade que enuncia, para a mitificação do saber escolar, para sua entronização como o único verdadeiro saber, apaga-se o caráter humano de sua construção. Os conhecimentos escolares estão depositados em fontes (livros e professores) e devem sua existência a dois fatores: a sua própria força de verdade, que faz com que emanem de si e se imponham aos demais; e a alguma combinação de genialidade, obstinação e fé de determinados vultos da história do conhecimento.

Professores e alunos são agentes não de um diálogo, mas de um jogo em que o formato dialógico é mero recurso retórico prescrito pela escola¹⁶. Este apagamento, que parece óbvio no tratamento dispensado ao aluno e nos limites a ele rigidamente impostos no que tange à sua participação nos processos de produção de conhecimento escolar, também atua sobre o professor, cuja condição de fonte ou mesmo de coautor do saber desgastou-se com o tempo, sendo substituída por uma nova condição: a de operador de materiais didáticos.

Geraldi (1993) comenta de forma detalhada as transformações ocorridas com o papel do professor a partir das vésperas da

¹⁶ De Platão aos textos de telenovelas com pretensões educativas, passando pelos cronistas do quinhentismo, o diálogo tem sido usado como recurso para argumentações/exposições didáticas.

modernidade. Segundo o autor, se até os séculos XIV e XV esperava-se do professor que fosse um produtor do conhecimento, na era mercantilista cobra-se que seja um transmissor da cultura produzida e, mais recentemente, na era tecnologizada, que atue como um selecionador de material e um controlador de processos.

Para o autor, a passagem da primeira para a segunda condição significou uma mudança no tipo de expectativa em relação ao professor. Dele passou-se a esperar que estivesse sempre em dia com os melhores e mais confiáveis conhecimentos. As escolas, porém, pouco se articulam com os centros de produção de saber e aos professores são oferecidas condições de trabalho incompatíveis com as ações necessárias a esta atualização: adquirir materiais de estudo; frequentar cursos; participar de grupos de pesquisa. O resultado, na própria formulação de Geraldini (1993), não poderia ser outro:

[...] não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização. (88)

Em algum momento da história, houve entre professor e aluno o abismo construído para demarcar os lugares do autor e o de seu discípulo. Depois, passou a haver o fosso entre aquele que leu em primeira mão e o que recebe e reproduz a leitura autorizada pela escola. Hoje, são ambos passageiros em uma viagem sobre a qual quase nada decidem. O professor é uma espécie de camelô do conhecimento, atravessador da cultura: passa adiante um produto de cuja origem e destino sabe muito pouco. Ao aluno resta consumir estes produtos, sem maiores questionamentos, sob a influência de uma visão pseudopragmática que justificaria conteúdos e papéis como necessários e inevitáveis no mundo de hoje.

Sob o ponto de vista das práticas de linguagem entre os sujeitos da escola, este conhecimento mitificado, como se viesse de poderes

além do humano, age como obstáculo à atividade discursiva, incidindo, ao longo da história, primeiro mais fortemente sobre os alunos, depois também sobre a seleção de conteúdos e, finalmente, sobre os professores. Este movimento de crescente regulação da interação verbal entre os sujeitos, até a substituição de seu caráter discursivo por uma prática de reprodução de falas autorizadas pela escola, integra um conjunto de procedimentos estratégicos de controle do saber. Como afirma Foucault (1996):

Tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso. De modo que sua riqueza fosse aliviada de sua parte mais perigosa e que sua desordem fosse organizada segundo figuras que esquivassem o mais incontrolável. (p.50)

A saída é apontada pelo próprio autor:

E se quisermos, não digo apagar esse temor, mas analisá-lo em suas condições, é preciso optar por três decisões: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, suspender, enfim, a soberania do significante. (p.51)

Justifica-se, pois, a forma como a escola apropriou-se do conhecimento científico, reduzindo-o a uma espécie de produto definitivo e superior dentre os processos de construção de saber; o saber universalizável por excelência, visto que sua força de verdade independe da **subjetividade**. Um saber **apesar**. Apesar de sentimentos, de pontos de vista, de percursos históricos, de negociações. Um saber cuja soberania não se pode discutir. Nas palavras de Pfeiffer (1998):

[...] olha-se para o discurso científico como se só houvesse aquele modo de dizer sobre o real, já que se pressupõe a colagem direta do objeto e a palavra que o designa (referência). (...) E é exata-

mente no processo que aquele sentido, que pode ser qualquer um, não o é, em função de estarem funcionando, na linguagem, a história e a ideologia. (p.101)

Se, em uma perspectiva inicial, como atesta Curi (1995) – “Os textos adotados, recomendados e permitidos pela escola serão escolhidos dentro de um recorte feito no corpus das obras disponíveis em cada momento histórico, a partir de dois critérios básicos: a tradição e a erudição (39)” –, a partir da modernidade, somam-se a estes textos, e mesmo a eles se sobrepõem, os textos científicos. Ou aquilo que, no seu processo de fetichização da ciência, a que se refere Geraldí (1993), a escola chama de científico.

Essa pretensão de “cientificizar” o saber, junto com a perspectiva de transmitir um saber indestrutível e sacralizado, reforça a tradição escolar de trabalhar com o escrito na linha a que me referi: uma escrita que se configura mais como escritura sagrada/cartorial, que atesta e garante, de um lado, dogmas, cânones, leis; e, de outro, territórios, estados civis, sujeitos, direitos e deveres.

A escrita privilegiada pela escola, que ocupa papel tão central em suas práticas, não é de forma alguma a que se define como atividade discursiva. Ao contrário disto, é uma escrita que nunca se mostra como processo, que aparece, descontextualizada, como produto e modelo. A desconstrução deste produto, assim como a sua reconstrução, aponta para uma revelação que a escola não quer permitir que ocorra: a de que um texto também é historicamente construído e, portanto, marcado pelo processo de negociação de sentidos a que todos os movimentos de linguagem estão sujeitos. Esta revelação colocaria abaixo toda a aura sagrada que envolve os textos escolares. Como destaca Curi (1995):

[...] a escola recorre a autores e a obras consagradas e, ao mesmo tempo, é agência de consagração, conferindo prestígio aos textos que seleciona e a seus criadores (...) O tradicionalismo escolar vem de uma estrutura marcadamente conservadora. Não se trata de uma instituição que preserva as tradições como um repertório disponível, para reoperar o velho

na criação de novas manifestações culturais. Ao contrário, desde sua origem até hoje, a escola tem preservado o velho para evitar o novo. (p.41)

No caso específico do Brasil – na medida em que sempre se associou educação escolar e classes hegemônicas, como se esta hegemonia dependesse fundamentalmente de escolarização – por maiores que tenham sido os esforços no sentido de se criar uma escola prática, ativa, destinada a formar cidadãos e prepará-los para o exercício profissional, tem prevalecido como sinônimo de boa educação escolar aquela que privilegia a cultura letrada e seus exotismos. Como afirma Anísio Teixeira (1969):

Tal filosofia era a de que quanto mais inúteis fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada. Não se sabia o que seus alunos iriam fazer, salvo que deveriam continuar a pertencer às classes mais ou menos abastadas a que pertenciam. Logo, se se devotassem os alunos a estudos inúteis em si mesmos, mas reputadamente formadores da mente, deveriam depois ficar aptos a fazer qualquer coisa que tivessem de fazer, na sua função de componentes do chamado escol social (p.43).

A supervalorização de excentricidades é um dos resultados a que leva a busca de uma cultura assim definida: informações que, por seu caráter de exceção, prestam-se a servir de marcas da erudição. Quanto mais elevada a quantidade de dados exóticos, que não estão ao alcance de todos, um indivíduo dominar, mais refinada sua formação cultural.

Os diversos surtos modernizadores – do Positivismo, da Escola Nova, do Tecnicismo – que afetaram a cultura escolar brasileira pouco fizeram em termos de atenuar essa marca de inutilidade e artificialismo. A escola jamais deixou de propor um complexo jogo cartorial, um cumprimento de tarefas para as quais bastam a obediência plena a quem organiza o jogo e um esforço de memória, como destaca Chervel (1990), acerca do ensino

tradicional: “tudo passa pela reflexão que classifica, identifica, assimila, constrói e controla a todo momento o processo de elaboração do conhecimento. A memória, a memória consciente, é quem está no comando” (p.200).

Na cultura escolar, a escrita desempenha papel central. Só têm valor os conhecimentos escritos nos livros e nos quadros de sala de aula, reproduzidos, por escrito, nos cadernos dos alunos. Nas escolas, escreve-se para atestar a verdade, para reproduzi-la e para parafraseá-la, mas nunca para construí-la. O diálogo entre as escolas e os pais faz-se por meio de comunicados oficiais de ambos os lados. O que não estiver escrito não vale. *Verba Volant*.

Este tratamento dado à escrita define-a claramente como produto e testemunho do ocorrido, registro organizado de verdades atestáveis. E este produto é apresentado e cobrado nas escolas como manifestação inequívoca de aprendizagem. As mais diferentes propostas pedagógicas convergem quando se trata deste status superior conferido à escrita.

Paradoxalmente, portanto, embora os currículos não reconheçam formalmente o espaço do ensino da produção textual; embora os cursos de formação de professores deem muito pouca importância à preparação do professor para ensinar a escrever; embora a prática pedagógica predominante, tal e qual a descrevi, ignore não só a escrita como processo, mas também suas finalidades extraescolares e as condições para sua produção; é por escrito que cobramos a aprendizagem; é pela escrita que avaliamos o desempenho de várias competências e habilidades escolares; é com a escrita que tentamos ensinar. É à escrita, enfim, que cabe a palavra final.

O caminho para uma superação destes limites certamente já começou a ser percorrido. O primeiro passo parece ter sido dado pelo esvaziamento, angustiante e produtivo, que as tendências pós-críticas produziram nas “certezas” que têm sustentado a tradição do ensino. Esvaziamento que, segundo Corazza (2000), faz “gaguejar a linguagem da escola”:

Porque, hoje, esta é uma linguagem que gagueja, a pós-crítica não pode mais ensinar suas antigas “fantasias”, quais sejam: o melhor jeito de “dar uma boa aula”, a melhor maneira “de desenvolver” o currículo, o conhecimento “mais científico” da inteligência e das emoções do/a aluno/a, a visão “mais progressista” da Pedagogia...e, sobretudo, “a mesma linguagem de Escola. (p.99)

Esse mesmo esvaziamento pode igualmente servir de origem para a (re)inserção da perspectiva discursiva nas práticas de produção textual levadas a cabo pelos sujeitos que interagem no contexto escolar, como advertem Moreira e Silva (2000):

O chamado movimento pós-modernista e a denominada “virada linguística” vêm colocar em xeque essas concepções que constituem o núcleo mesmo de nossas noções de educação e currículo. A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). Ao mesmo tempo, a “virada linguística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo. Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. (p.35)

Seja, então, o sentido uma construção provisória, dependente do contexto em que se produz e variável de acordo com a perspectiva dos sujeitos. Assim, a linguagem deve ser encarada como prática social, entre sujeitos, na busca deste sentido que permite a cada um, por um momento de duração indeterminada, construir(-se) no tempo e no espaço, viver e escrever a sua história. A escola deixará de transmitir um certo sentido supostamente melhor e passará a preocupar-se com a mediação das práticas de produção de sentido entre os sujeitos do processo. A escola deslocar-se-á de sua fala monológica e buscará promover o diálogo. Os sujeitos deixarão de só falar, uns, e só ouvir, os outros, e tornar-se-ão todos

interlocutores que falam e ouvem na dinâmica da interação verbal, superando os limites identificados por Foucault (1996): “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes?” (p.44)

3 Leis e Planos: um cartório chamado Brasil

Fomos, até ontem, algo de inautêntico, de fictício, confundindo a nação com a sua burocracia e as suas leis inexecutáveis algumas, e impeditivas do progresso, outras. A tradição colonial do Estado fiscal e do Estado cartório continuou pela monarquia adentro e pela república, dividindo a nação em duas – a nação real e a nação legal ou oficial. A superestrutura legal, toda ela transplantada de modelos europeus, primeiro portugueses e depois franceses e ingleses e americanos, constituía o nosso esforço canhestro de adaptar instituições estrangeiras e distantes, ao nosso meio. Não levávamos suficientemente em conta que as nossas condições não permitiam, em sua totalidade ou sem sábias e previdentes adaptações, essa transplantação, que trazia, pelo que lhe faltava de adequação ou reajustamento, mal de origem que lhe iria ser fatal, pelo não desenvolvimento ou pela deformação, em face de condições reais desatendidas.

Anísio Teixeira

Uma história antes que algum aventureiro a (re)escreva

O Brasil formou-se e tem se desenvolvido de maneira *sui generis*. Sua história se faz de seguidos reajustes políticos para a manutenção do poder das classes hegemônicas. Não houve conflitos externos que marcassem decisivamente um rompimento com o colonizador. Não houve conflitos internos que estabelecessem claramente lugares sociais e históricos, embora eles existam e sejam ocupados.

Como a confirmar a célebre máxima de que tudo deve mudar para permanecer como está: colonizados, éramos servos de Portugal; independentes, continuamos a ser regidos pelos portugueses, que, mesmo após a deposição do último imperador, sofreram pouco com

os possíveis danos de uma retaliação. Escravos, éramos submetidos ao jugo do feitor; livres, passamos a servir sob quaisquer condições de trabalho e a depender, como consumidores, do que determinassem os patrões.

Quase um século depois – apenas para que fique registrada uma passagem mais recente –, vivemos fenômeno semelhante, com a chamada abertura democrática, promovida pelo próprio regime ditatorial, a partir de 1976. A iniciativa de promover o retorno da sociedade a sua normalidade civil de democracia veio a tempo de evitar danos maiores que pudessem ser provocados pelo desgaste do modelo e das relações internas das forças governantes, além de ter proporcionado, mais uma vez, que se evitasse a retaliação e qualquer mobilidade mais significativa nas esferas de poder.

Haveria em nossa formação social uma constante ação de regulamentar o que ainda está por vir, oferecendo aos cidadãos condições para que exerçam uma participação que não está de fato ao seu alcance. Como destaca Wanderley Guilherme dos Santos (1993):

Se existe alguma coisa em excesso no país, com efeito, não é demanda, mas regulação, leis, comandos, diretrizes, planos a partir da matriz fundadora instaurada na década de 30. Viola-se aqui uma espécie de princípio de optimalidade jurídica: em primeiro lugar, produzindo-se legislação sem demonstrar que o comportamento espontâneo dos indivíduos, submetidos a regras não escritas, é por demais incerto como garantia de ordem social – de onde se segue o “confinamento” regulatório da cidadania; em segundo lugar, mesmo quando a legislação previne algum malefício virtual, com frequência ela o faz gerando externalidades que comprometem aspectos positivos da situação *ex ante*, de tal modo que o resultado final é, no agregado, pior do que a situação original. Viola-se, finalmente, o princípio da credibilidade da lei, que é o que permite o planejamento individual de cada vida privada e de cada investimento social de médio e longo prazos (p.79).

Seja por ação estratégica no sentido de inibir movimentos ameaçadores, seja por ineficiência política, o fato é que há leis sem legitimidade e há, sobretudo, uma cultura que opõe intensa resistência, às vezes por inércia, a mudanças sociais que se apresentam pela via de leis e projetos oficiais.

As ações em prol da educação têm figurado dentre as que mais sofrem tal tipo de resistência, o que se observa com lamentável clareza na quantidade de planos de grande alcance que parcial ou integralmente jamais se concretizaram para além dos gabinetes incumbidos de definir as políticas públicas para o setor da educação. Esta dualidade que marca a relação entre os planos oficiais para a educação e a realidade à qual se destinariam é, no modo de ver de diversos autores, como Anísio Teixeira (1969), um traço característico de todo um conjunto de dualidades que definem historicamente a constituição e a evolução do sistema educacional brasileiro: “Acostumamo-nos, assim, a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial, com os seus reconhecimentos convencionais e padrões inexistentes” (p.38).

Em estreita relação com esse descompasso entre o que quer, o que pode e o que propõe oficialmente, configura-se uma sociedade com uma mentalidade predatória, em que autoridade, senso coletivo e democracia têm seus lugares ocupados pela impunidade, pelo individualismo e pelo autoritarismo. Se, de um lado, portanto, jamais conseguimos realizar ou assumir os movimentos de verdadeira luta de classes, por outro, mantivemos com o país uma relação imediatista, aventureira, em que praticamente não se identifica o espírito público.

Ainda, por fim, vale destacar que nossa história se faz, ou tenta se fazer, com base na convicção de que é não só possível, como também desejável transplantar soluções criadas em outros países, abreviando, com isto, os caminhos do crescimento e atenuando os efeitos dos inúmeros percalços a ele inerentes.

No caso específico da educação, o movimento constante de transplantar soluções, que começa com a importação de matrizes

européias e alcança os dias atuais com a adoção também das norte-americanas, tem merecido atenção de diversos estudiosos. Moreira (1990), por exemplo, considera que o fenômeno, por ele tratado como transferência educacional, deve ser analisado com base em três condições: as internacionais, as societárias e as processuais.

O autor identifica quatro categorias para classificar os modos pelos quais a transferência ocorre: adesão ingênua, adaptação instrumental, adaptação crítica e rejeição ingênua. No que se refere à transferência de teorias curriculares, objeto específico do referido estudo, considera que, no Brasil, tem predominado a adaptação instrumental, com ligeira tendência, na atualidade, a uma oscilação entre a rejeição ingênua e a adaptação crítica.

Relegando a um plano inferior as relações entre meio, homem e cultura, que determinam as possibilidades de sucesso das soluções adotadas para os problemas sociais, muitas vezes optamos pela via da transplantação acrítica de modelos bem sucedidos em outros países, ignorando o que afirma Lopes (1998) com relação especificamente à adoção de propostas curriculares:

Prescrições vindas de fora, seja do governo ou da academia, tendem a não ser de grande valia, pois desconsideram o princípio básico de que o currículo é o conjunto de todas as experiências escolares de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes, portanto se constrói na instituição escolar, nos acordos e conflitos diários no interior dessas instituições (p.31).

Os resultados mais evidentes desses três aspectos da nossa formação ajudam a constituir um país de xenófobos e rastaqueras, dividido entre o ufanismo e o complexo de inferioridade, incapaz de equacionar com clareza nacionalismo e relações exteriores, soberania e dependência. Incapaz, enfim, de organizar-se de forma equilibrada, seja nas relações internas, seja nas externas. Um país que distribui pessimamente sua riqueza; um país que oscila entre a construção da sociedade civil e o exercício do autoritarismo; um país em que instituição e participação caminham descompassadamente,

criando espaços para quem não pode ocupá-los e negando-os a quem se mostra apto à sua ocupação.

O crescimento dos níveis de dependência econômica do Brasil em relação aos países desenvolvidos e aos organismos internacionais de financiamento e controle de investimento (FMI, Banco Mundial), bem como a alegada globalização econômica e cultural que ora vive o mundo contribuem para intensificar, no Brasil, esta tendência de alinhamento com o exterior. No momento atual, mais do que a cópia de soluções, tem prevalecido o cumprimento à risca das medidas prescritas de fora para o nosso crescimento social.

Acerca da nova posição do Brasil e dos demais países periféricos nesse cenário, Leher (1999) explica como, a partir da gestão de Robert MacNamara, ex-secretário de Defesa dos EUA, o Banco Mundial passa a servir estrategicamente como definidor de uma política de manutenção de hegemonia e de neutralização do anticapitalismo.

O Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais (ajuste e reforma estruturais). Esta crise colocou o Banco Mundial diante de novos desafios e, principalmente, propiciou condições excepcionais para o exercício de seu poder. No contexto da crise estrutural o Banco pode impor condicionalidades com uma abrangência inédita. (p.5)

Os países que no início dos anos 1980 resistiram ao intervencionismo e à imposição do neoliberalismo, sustentando políticas neoestruturalistas, logo submeteram-se aos ditames dos “Novos Senhores do Mundo”. Este é o caso do Brasil, especialmente nos governos Collor e Cardoso. (p.6)

A educação: planos a não se cumprir

Dentro desse quadro, a educação tem sido oficialmente configurada, ao longo da história, como um misto de solução redentora e equalizador social, investimento primeiro de um país que pretende crescer, eliminar suas desigualdades e conquistar sua autonomia. E

este investimento se faz calcado no pressuposto de que há modelos e estágios de desenvolvimento a atingir e que, portanto, há sociedades desenvolvidas e sociedades atrasadas.

Segundo Romaneli (1979), há três atitudes possíveis, uma vez percebido o atraso: aceitá-lo passivamente; fazer-lhe oposição crítica, baseada no conhecimento da realidade e com rejeição aos modelos importados e à dependência; e fazer-lhe oposição não crítica. Quanto a esta última possibilidade, tão comum entre nós, a autora comenta:

Neste caso, o comportamento social consequente é aquele que procura uma forma de adequar a realidade local aos modelos. Isso quase sempre resulta da percepção do atraso da nação dependente em relação aos centros de difusão cultural e de decisão econômica. Essa tentativa de adequação parte do falso pressuposto de que o que está errado não são os modelos, mas a realidade mesma. Então o que se segue é uma inversão de valores: tenta-se impor mudanças à realidade para que ela se adapte aos esquemas preestabelecidos (p.25).

Independentemente da atitude adotada, está em todos os discursos oficiais de nosso país que a educação, prioritária e primordial, é direito de todos e dever do Estado; está no senso comum que, junto com a saúde, a educação constitui o par fundamental ao bem-estar social; está nos dados e nos argumentos dos especialistas que a educação é o elemento básico para a construção das grandes nações.

Por meio da educação, seria possível superar déficits culturais e desigualdades sociais. Daí, quase um século de leis igualitárias, projetos de alcance nacional e criação de instâncias de planejamento e controle da educação. Daí, também, por outro lado, quase um século de resultados inexpressivos, se analisados à luz do que se pretendia: altos índices de analfabetismo, de evasão, de repetência, de desigualdade de oportunidades.

Ainda que se afirme sustentado legal e filosoficamente pelo princípio de que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, o

sistema educacional brasileiro jamais conseguiu dar conta de oferecer a todos os cidadãos um ensino público de qualidade, seja por falta de ação política no sentido de garantir os meios, seja por equívocos de ordem técnica e conceitual no que se refere à prática pedagógica. Quanto a este segundo aspecto, o fato é que, historicamente, temos um sistema dividido em relação a pontos fundamentais para a sua definição: uniformidade x diversidade; público x privado; formação geral x profissionalização. Os mais graves resultados concretos desta incapacidade para equacionar adequadamente princípios e aspirações aparentemente contraditórios encontram-se no despreparo dos alunos para enfrentar a vida e suas questões mais corriqueiras.

É inevitável, portanto, que esse sistema continue a precisar de ações que permitam proporcionar ao povo brasileiro uma educação que assegure a cada cidadão a chance de desenvolver capacidades e de aprender o que for necessário para viver de forma digna.

Apenas para estabelecer um recorte, dadas as limitações deste estudo, afirmo que um dos principais movimentos desta busca tem sido a definição de sucessivas leis, dentre as quais destaco para análise as duas mais recentes.

Década de 70: tecnicismo humanista

Ao lado dos conhecimentos que a escola transmitirá na medida do seu valor relativo, o grande desafio da educação moderna é apurar o raciocínio e estimular a imaginação, aguçando a capacidade crítica e criativa num mundo em que as opções se multiplicam e descobertas ocorrem a cada passo.

Celso Kelly, relator do Parecer nº 793/69, Câmara de Ensino Primário e Médio, do Conselho Federal de Educação, 14 de outubro de 1969.

A Lei 5692/71, de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional, enfatizava o desenvolvimento de potencialidades, a formação para a cidadania, a integração horizontal e vertical das áreas de conhecimento, a preparação para o trabalho, o ensino profissionalizante, dentre outros aspectos já de há muito defendidos nos discursos sobre educação.

No caso do ensino de Língua Portuguesa e, mais especialmente, da leitura e da escrita, a Lei 5692/71 e sua posterior regulamentação apresentam uma série de avanços em relação à tradição normativo-gramaticalista.

Em seu Artigo 4º, Inciso III, parágrafo 2º, por exemplo, determina: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Após a promulgação da Lei 5692/71, o Conselho Federal de Educação – a quem cabia legalmente elaborar o núcleo comum do currículo, de cumprimento obrigatório por parte de todas as escolas em território nacional – baixou a Resolução nº 8/71, estabelecendo as seguintes **matérias**¹⁷ (grifo meu): a) Comunicação e Expressão; b) Estudos Sociais; e c) Ciências. A grande novidade: para estas matérias (que, mais tarde, na prática, passariam a ser tratadas como áreas) havia conteúdos obrigatórios. Para Comunicação e Expressão, Língua Portuguesa; para Estudos Sociais, Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil; e, para Ciências, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas.

No caso de Comunicação e Expressão, à qual vieram juntar-se Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira, a Resolução nº 8/71 fixou, em seu Artigo 3º, que o ensino visaria

ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da cultura brasileira” (MEC-CFE, 1971).

Estes novos termos refletem a incorporação de uma visão de ensino e aprendizagem da língua muito ampliada em relação à tradicional: fala-se em linguagens; enfatiza-se a articulação do social com

¹⁷ O grifo procura marcar a inadequação do termo usado na lei, visto que a prática pedagógica e, sobretudo, a cultura de trabalho nas escolas consagravam como matérias as disciplinas listadas como conteúdos pela lei.

o pessoal; emprega-se pela primeira vez em uma lei o termo língua nacional; valoriza-se a língua como expressão da cultura; e, principalmente, não se ordena, ou mesmo recomenda, em parte alguma do texto, a prescrição de um só e supostamente superior uso da língua nem a descrição das regras que o explicariam. Verifica-se nessas “novidades” não só o desgaste do modelo normativo-prescritivo como a influência da Linguística e da Teoria da Comunicação.

O impacto da proposta legal sobre a prática pedagógica existente, entretanto, foi muito inferior ao que carregava de potencialmente inovador. Creio mesmo que este impacto, mais um constrangimento a que se continuasse a assumir uma prática tradicional, provocou, dentre outros deslocamentos enganosamente renovadores, uma superficial diversificação de textos, de efeito bastante questionável, como destaca Geraldi (2000),

Desde a década de 1960 domina o ponto de vista de que é necessário diversificar os gêneros de discursos em circulação na sala de aula, incluindo-se desde propagandas, histórias em quadrinhos, notícias e reportagens jornalísticas até a presença hoje quase tímida do gênero poético. Embora pareça ser uma questão ultrapassada, a denúncia de que o nível de profundidade dos chamados exercícios de “leitura e interpretação” não vão (sic) além da superfície textual ainda não surtiu o efeito de alterar as práticas escolares (p.125).

A Lei 5692/71, no entanto, continha elementos suficientes para a sustentação legal necessária a mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Com o aval da lei, teria sido possível propor a superação do modelo normativista, a ser substituído por uma prática pedagógica que tivesse como base a Linguística e a Teoria da Comunicação.

Se, entretanto, nos anos 70, essas duas áreas de estudo da linguagem ganhavam força, inclusive na formação de professores, também na mesma década entravam em cena e viviam seu ápice os vestibulares unificados, com provas de múltipla escolha. Ou seja, o desejo de mudança que decorria naturalmente dos avanços de estudos nas áreas de ensino e de linguagem, assim como o respaldo

legal com que agora contava, esbarrava em uma prática pedagógica propedeuticamente voltada para exames integralmente compostos de questões fechadas. Eis a contradição: premido pela necessidade de criar instrumentos de avaliação confiáveis, com gabaritos indiscutíveis, o ensino não só manteve o normativismo existente, como estendeu-o às novas tendências, que de base para novas práticas passaram a conteúdo a mais para aulas de Português. Como destaca Luft (1985):

No essencial da orientação didático-pedagógica, nada mudou com a intervenção da Linguística no ensino da língua materna. Na verdade, a situação piorou, com uma gramaticalização mais complicada e sobrecarga de novas informações (p.52).

Em meio a isso tudo, um nunca antes tão elevado índice de abandono da prática discursiva em nossas escolas. A prática do adestramento para a obtenção do sucesso nos vestibulares – antes restrita aos cursos especializados, os famosos “cursinhos” pré-vestibulares, frequentados concomitantemente à terceira série do segundo grau – recuou gradativamente, até atingir, na segunda metade da década de 70, as classes iniciais da escolarização.

Este fenômeno, que não é exclusivo do Brasil, ocorre sempre que se produz um deslocamento que promova a substituição do processo de aprendizagem pelo de preparação específica para a realização de testes. O resultado também não apresenta nenhuma surpresa: como não é possível criar instrumentos de avaliação infalíveis; como a indústria do logro, da maquiagem, da impostura age com eficiência e rapidez; como o próprio deslocamento guarda em sua origem uma pretensão de não se lidar efetivamente com o problema da aprendizagem, a aprovação no exame não assegura nem que os selecionados estão aptos a seguir no processo, nem que os excluídos não estivessem preparados para tal. Como já atestava Anísio Teixeira (1969), acerca da troca do processo de aprendizagem pelo de obtenção de títulos escolares:

Mas, como a escola se fez, muito mais que de preparação, um processo de validação, pelo qual nos assegurávamos de um título legal de educado, com todas as vantagens daí decorrentes, a simulação se tornou não somente possível mas até frutuosa (p. 41).

A década de 70, apresenta ainda uma terceira marca fundamental para os rumos do ensino: a expansão do livro didático. É principalmente a partir dos anos 70 que os atuais livros didáticos começam a ganhar o espaço que ora ainda ocupam na prática pedagógica das escolas.

De material de apoio e consulta (dicionário, atlas, gramática); de listagens de exercícios e coletâneas de textos (antologias), os livros didáticos passaram a roteiros completos de aulas. Criou-se o exemplar do professor, com planejamento e respostas para as questões. O papel do professor passou a ser, como já comentei, o de mero aplicador de materiais e, como o define Geraldi (1993), capataz do ensino. Como afirma Freitag (1989):

Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalho para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres).

Esse triunfo do livro didático nos últimos 20 anos vem se revelando como uma vitória de Pirro para a educação no Brasil. Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar (p.128).

No caso do ensino de Língua Portuguesa, com raras exceções (SILVEIRA, 1975; LEITE e NUNES, 1976; ERMAN, LEITE e NUNES, 1978; KATO e CURI, 1979; KRAUSE, SILVA, VOTRE e outros, 1979; SOARES, 1982), os “novos” materiais de ensino, como já afirmei, incorporaram, devidamente normatizadas, algumas noções das novas tendências no estudo da linguagem, principalmente da Linguística e da Teoria da Comunicação (e.g. signo, variação, funções da linguagem segundo classificação de

Roman Jakobson). A seleção de textos continuou dominada por crônicas publicadas em jornais e revistas das décadas de 50, 60 e 70 do Século XX (Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Stanislaw Ponte Preta), acrescida por charges, letras de músicas populares e peças de propaganda e publicidade.

O trabalho desenvolvido, todavia, manteve-se em uma tradição normativo-prescritiva, em que a leitura do texto serve como pretexto para inferências gramaticalizantes. O posterior trabalho de escrita, em geral proposto ao fim da unidade, é uma espécie de paráfrase última que se propõe ao aluno, muitas vezes disfarçada sob algum comando do tipo “agora dê a sua opinião” sobre o tema. A sequência padrão das unidades: texto para leitura; perguntas de compreensão/interpretação em que predomina o exercício da paráfrase; estudo de aspecto gramatical presente no texto; exercícios de aplicação do aspecto gramatical estudado; exercício de redação.

Essa estrutura-padrão das unidades revela, dentre outras distorções, um uso do texto como pretexto para aulas de Português que tem sido exaustivamente repudiado por inúmeros autores, como Lajolo (1986):

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato da escritura. (p.52)

Quanto ao trabalho específico com a redação, segue uma ordem que parece determinada por uma lógica que considera a narração como modalidade cuja aprendizagem deva preceder a da dissertação. O fundamento desta lógica parece bastante claro: a narração, especialmente a ficcional, é a modalidade predominante na infância, típica do universo de sonho e fantasia das crianças. Do momento em que a escola julga que o aluno deve deixar a condição de criança, para ingressar na juventude, apresenta-

se uma visão objetiva do mundo, mais racionalizada e realista, fundada na perspectiva analítica, e não na imaginação: a dissertação. Assim, via de regra, os livros didáticos propõem que se aprenda nesta ordem: descrição, narração, dissertação. Atividades outras, quer de caráter mais criativo/pessoal, como poesia, diário, cartas –, quer de cunho mais pragmático – como cartas comerciais, atas, memorandos –, aparecem eventualmente, sem que se possa afirmar que integrem sistematicamente o modelo predominante em nosso ensino de redação.

Vale ressaltar que o fenômeno da expansão do livro didático atingiu mais direta e amplamente o então primeiro grau: pela quantidade significativamente maior de estudantes matriculados naquele grau de ensino; e, sobretudo, por ter sido o destino prioritário da política governamental de aquisição de livros para as escolas.

O material destinado ao chamado segundo grau, embora de concepção essencialmente normatizadora também, apresentava (e ainda apresenta) uma configuração um tanto diferente. Atendendo a uma espécie de programa padrão para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira¹⁸, as coleções didáticas para o segundo grau produzidas a partir da década de 70 cobrem a história da Literatura Brasileira, tratando de apresentar trechos das obras de referência, contextos históricos do surgimento e evolução de estilos de época, bem como listagens de suas principais características. O trabalho com Língua Portuguesa em geral restringe-se a um misto de revisão dos conteúdos do primeiro grau, com a introdução de alguns assuntos (história externa da língua, figuras de linguagem). Quanto à redação, ficou esquecida até a década de 80.

Apenas para não perder o fio da discussão, vale lembrar que, sob o ponto de vista conceitual, os elementos necessários à mudança

¹⁸ Ao longo das quatro últimas décadas, os legisladores (leia-se, principalmente, conselhos federal/nacional/ estadual de educação) têm divergido quanto ao estatuto curricular da Literatura Brasileira: ora figura como parte do sintagma que nomeia a disciplina – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; ora é uma disciplina isolada; ora é tão somente parte do conteúdo programático de Língua Portuguesa. No momento em que escrevo este trabalho (março de 2003), vigora, nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, a terceira opção.

já haviam ultrapassado os limites da academia e ganhado o próprio discurso legal. De fato, segundo Hoss (1977), na Lei 5692/71, a concepção de currículo já aparece dentro de uma visão crítica, superando as limitações da visão tradicional de conjunto de conhecimentos a serem transmitidos pela escola:

[...] a palavra currículo, contrariando o entendimento tradicional, é tomada em sentido mais amplo, abrangendo todas as experiências educativas realizadas na escola. Nesse sentido, inclui disciplinas, áreas de estudo e atividades [...] Currículo inclui, agora, na nova sistemática, a própria vida do educando, bem como todas as suas atividades e experiências realizadas sob a responsabilidade consciente e programada da escola. (p.29)

A despeito de todos os esforços no sentido de tornar realidade o que preconizava a Lei 5692/71, sua concretização reduziu-se a um questionável cumprimento de novas exigências legais, fracassando naquilo que apresentava de mais substancial e inovador. E para este fracasso certamente contribuíram a direção altamente centralizadora de todo o processo e a falta de articulação entre as instâncias e os sujeitos envolvidos. Um fracasso consubstanciado pela fragilidade de seu discurso humanizante, jamais transformado em prática pedagógica, e pela desastrosa tentativa de tecnicizar o ensino. Ou, nas palavras de Saviani (1980):

No caso do Brasil, a esperança de que as reformas operariam mudanças profundas resultou falaz. Como poderia ter sido de outra maneira se não houve mudanças sociais profundas? Em contrapartida, elas se relevaram eficazes para ajustar a estrutura escolar à ruptura política levada a cabo pela Revolução de 1964. A tendência tecnicista à luz da qual se buscou efetuar o ajustamento acima mencionado teve que proclamar as virtudes da eficiência e produtividade, mas, ao mesmo tempo, não pôde se furtar às proclamações ainda que amplas do “humanismo tradicional” de orientação liberal (p.154).

O tecnicismo, assumido como concepção de ensino pelo regime ditatorial, procurava revestir-se de uma humanização que o tornasse mais palatável aos olhos de seus críticos. Promulgou-se uma lei que falava em um novo homem para um novo mundo: um homem cidadão, crítico, desenvolvido individual e coletivamente; um mundo em constante renovação. A prática pedagógica, no entanto, absorveu muito pouco desse tecnicismo humanista que a lei tentou vender à comunidade escolar. Os conteúdos, as relações, as metodologias pouco mudaram. Os novos materiais rapidamente caíram em desuso, até virarem sucata. Mais uma vez, embora o cartório desse fé da mudança, a escola negava-se a operá-la.

A resistência das escolas, principalmente das públicas, não é gratuita, nem isolada dentro da sociedade. O próprio movimento constante de anunciar intenções, em vez de cumpri-las, faz com que a sociedade resista aos planos proclamados pelos governos. Por outro lado, o cumprimento de tais planos também não traria necessariamente a superação dos problemas educacionais brasileiros.

Década de 90: humanismo tecnológico

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.

Guiomar Namó de Mello, relatora do Parecer nº 15/98, Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 1 de junho de 1998.

Durante a década de 80, enquanto alguns estados, municípios e escolas buscavam isoladamente novas práticas, outros deixavam-se à mercê de uma lei (a 5692/71) cujo projeto pedagógico não se tornara realidade. Este quadro, de acentuada desarticulação do sistema, é o ponto de partida para mais um movimento rumo a mudanças de âmbito nacional. Isto não impediu, contudo, que o ensino de Língua

Portuguesa continuasse a merecer documentação legal que propusesse novos rumos para o seu desenvolvimento. Em 1985, o então Presidente da República, José Sarney, criou a Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/ Aprendizagem da Língua Materna, presidida por Abgar Renault, cujo *Relatório Conclusivo* foi publicado e distribuído à comunidade acadêmica em janeiro de 1986.

Do documento constavam recomendações igualmente “inovadoras”, como a de que “as atividades escolares deverão centrar-se, no 1º grau, em três práticas interligadas: a prática da leitura de textos; a prática da produção de textos; a prática da análise linguística”. (p.13). Já para o segundo grau, fixava como objetivo primeiro o “reconhecimento da existência de diferentes línguas e das diferentes variedades da mesma língua como manifestações históricas de diferentes culturas, dando-se relevo à história da língua portuguesa” (p.16).

O documento como um todo, no entanto, configura-se mais como uma tentativa de conciliação da perspectiva normativista com os conceitos de diversidade e de variação linguística. Seu objetivo maior parece ter sido o de conservar viva a perspectiva da aquisição da norma culta da língua (no documento, substituída por língua de cultura) como objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa, tendência marcante do segmento normativista na época, representada mais claramente em obras como *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?*, de Evanildo Bechara (1985). Não deixa, porém, de representar mais um texto legal que pode ser lido como abertura para a proposição de mudanças.

As novas diretrizes e bases para a educação nacional, contudo, só vieram a ser definidas pela Lei 9394, promulgada em dezembro de 1996, mais de oito anos depois da Constituição. Em termos de ensino de Língua Portuguesa, pouca diferença há entre esta e a LDB anterior.

Para o ensino fundamental (Artigo 32, inciso I), a nova lei prevê: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, espécie de *trivium* historicamente obrigatório na legislação educacional brasileira.

No que se refere ao ensino médio (Artigo 36, inciso I), dispõe que seu currículo:

destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; **a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania** (grifo meu).

Em termos mais amplos, esta segunda e mais detalhada peça legal tratou de atribuir ao governo federal um papel menos centralizador, procurando, por meio do seu Artigo 9º, evitar que fossem cometidos os mesmos erros de ações anteriores (os grifos são meus):

A União incumbir-se-á de: elaborar o Plano Nacional de Educação **em colaboração**¹⁹ com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Inciso I); e estabelecer, **em colaboração** com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Inciso IV).

As recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, sob o patrocínio de UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, em 1990, reforçaram o que dispõe a LDB. E o Brasil, como membro da conferência, ajudou a aprovar, dentre outras, a recomendação de que **devem ser universalizadas e ampliadas as oportunidades de aprendizagem** para crianças e jovens,

¹⁹ Este discurso foi flagrantemente desmentido pela prática. O Governo Federal não só perdeu o prazo previsto para apresentar algo construído em colaboração com qualquer segmento, como, uma vez apresentada a proposta elaborada pela categoria de educadores, sob a forma de Ação popular, agregou a esta, como anexo, o seu Plano Nacional de Educação, que acabou sendo o texto aprovado, por força do parecer do Deputado Nelson Marchezan, cotado, até a véspera da sua morte, ocorrida em fevereiro de 2002, para integrar a coordenação da campanha a presidente do candidato apoiado pelo governo. Para aumentar a contradição entre discurso e prática, o próprio Governo Federal, por meio do veto dado no âmbito da previsão de recursos, tratou de negar a existência prática ao seu PNE.

posição reiterada pela *DECLARAÇÃO DE NOVA DÉLI*, assinada por nove países em desenvolvimento, inclusive o Brasil.

Apresentam-se, pois, os elementos para um novo e ambicioso investimento em planos nacionais de educação, com vistas, principalmente, a enfrentar os desafios de um novo mundo, globalizado, tecnologizado, a exigir a formação de pessoas capazes de lidar com a nova configuração da realidade, que, aos olhos de boa parte da população, parece inevitável. Como adverte Lopes (1998),

Falamos do século XXI como se, a partir dele, fossem estabelecer-se mudanças nunca vistas: o ápice da modernidade ou, como alguns preferem, da pós-modernidade. Falar em educação para o século XXI, então, tornou-se um tema recorrente capaz de unificar o imaginário social. Nessa perspectiva, viveríamos em 1997 o prenúncio das grandes mudanças, a urgência de seguir uma dada direção como inevitável. Não há outro caminho e quem se negar ao objetivo predefinido é tachado inimigo do progresso e da modernidade (p.36).

Ainda que as ações governamentais pareçam baseadas nessa aceitação de que há essa realidade, esse novo mundo, isto não impediu que o governo Fernando Henrique Cardoso, seguindo o que recomenda o Artigo 9º da nova LDB, buscasse a colaboração de outras instâncias na elaboração dos novos rumos da educação nacional, passando a entender que a sustentação de uma base comum se dá por meio de competências e diretrizes, e não com a definição de programas, grades e conteúdos iguais para todos.

Na verdade, desloca-se o eixo centralizador, na medida em que as ações do governo deixam de concentrar-se no planejamento e passam a se desenvolver no âmbito do controle e da avaliação. Esta estratégia de centralização sequer é novidade na história da formação de nosso sistema educacional, visto que o Estado esteve sempre mais evidentemente preocupado com o produto final da escolarização, submetido a diversos mecanismos de controle, do que com o processo de formação, relegado, a maior parte do tempo,

à iniciativa e aos (poucos) recursos de estados, municípios e entidades privadas.

No contexto da globalização, a estratégia é retomada nos termos em que aponta Leher (1999):

A reforma curricular está moldando as escolas aos “imperativos da globalização” e a avaliação centralizada garante o controle estatal da atividade docente. Formalmente, todos podem usufruir as benesses da globalização, deste modo as condições de governabilidade estariam asseguradas. Este é o mapa das ideias que institui um verdadeiro apartheid educacional planetário, sob a batuta do Banco Mundial. (p.11)

Com tal perspectiva e a alegada preocupação de analisar o maior número possível de pesquisas e experiências de reorganização curricular ocorridas e em curso no Brasil e no exterior, o governo federal promoveu debates entre especialistas, dos quais solicitou pareceres, e, por fim, apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta para a Organização Curricular do Ensino Médio.

Aprovado no Conselho Nacional de Educação, em 1 de junho de 1998, o Parecer CEB 15/98, de autoria da Professora Guiomar Namó de Mello, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, posteriormente fixadas em lei, por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

Os pontos básicos das diretrizes são a **interdisciplinaridade** e a **contextualização**. Isto significa que disciplinas, áreas de saber, metodologias, critérios e instrumentos de avaliação terão de ser revistos, discutidos, redesenhados para que haja uma prática pedagógica em que o conhecimento seja trabalhado de forma interdisciplinar e contextualizada. Das duas palavras de ordem que aparentemente representam uma superação das concepções curriculares tradicionais, pelo menos uma revela, segundo Moreira e Silva (2000), uma perspectiva conservadora:

Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currí-

culo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente. Tem-se veiculado, com insistência, nesse contexto, o papel da chamada “interdisciplinaridade”. Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular. (p.32)

As áreas curriculares indicadas são três: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e da Matemática; e Ciências Humanas, e suas respectivas tecnologias.

A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias destina-se fundamentalmente a desenvolver competências relacionadas à constituição de significados e às linguagens como constituidoras de identidade e exercício da cidadania.

A área de Ciências da Natureza e da Matemática e suas Tecnologias visa às competências relativas aos conhecimentos de física, química, biologia e suas interações, assim como as relacionadas à compreensão do significado destas ciências. A inclusão da Matemática nesta área, retirando-a do isolamento em que se encontra normalmente, deve-se ao que ela própria tem de ciência e às relações diretas que mantém com as outras ciências da área.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias volta-se também para as competências ligadas à compreensão do próprio significado das ciências desta área e, além disto, para as que se relacionam aos significados da identidade, da sociedade e da cultura. Nesta área, por força da LDB, incluem-se obrigatoriamente os estudos de filosofia e de sociologia.

As tecnologias, com as quais o aluno deve familiarizar-se ao longo do ensino fundamental, etapa em que se dá a sua “alfabetização científico-tecnológica”, recebem no ensino médio tratamento ampliado. Integram-se às ciências da natureza, na qualidade de instrumentos indispensáveis à produção científica, e às demais pela possibilidade de relacionar conhecimentos e usos tecnológicos.

Das cinco grandes competências que a resolução apresenta, em seu Artigo 4º, como finalidades do ensino médio previstas em lei, a que mais diretamente refere-se à Língua Portuguesa aparece no inciso V: “competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumento de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania”. Em relação à 5692/71, poucas diferenças: a presença explícita das línguas estrangeiras; a ausência dos termos **cultura** e **expressão**.

É, porém, no contexto da área de códigos e linguagens que se torna mais claro o que a resolução propõe. Dos nove objetivos a alcançar pelos alunos, definidos em torno da ação verbal, três referem-se ao ato de **entender**; outros três conjugam **conhecer/compreender** e **usar**, nesta ordem; um indica **confrontar** opiniões e pontos de vista; mais um recomenda **analisar, interpretar e aplicar**, nesta ordem, recursos linguísticos; e, finalmente, um refere-se apenas a **aplicar**.

Mais reveladora ainda é a sequência final; os quatro últimos objetivos (letras f a i) referem-se a, respectivamente, entender princípios das **tecnologias da comunicação e da informação**; entender a **natureza das tecnologias da comunicação e da informação**; entender o impacto das **tecnologias da comunicação e da informação**; e aplicar as **tecnologias da comunicação e da informação**. Ou seja, quase a metade dos objetivos da área refere-se às tecnologias da comunicação e da informação, o que deixa bem claro o que se está privilegiando no ensino médio no que diz respeito a códigos e linguagens. E isto não difere fundamentalmente do que propunha a 5692/71. Ambas, para cumprir o ritual do respeito a uma cultura mais humanizada, reservam espaço em seus discursos para termos como **cultura, sujeito, expressão**, mas buscam essencialmente uma funcionalidade linguística que permita aos brasileiros uma comunicação com o mundo desenvolvido. A valorização do que há de mais significativo nas práticas discursivas é, no caso do discurso legal, uma tarifa que seus enunciadores pagam para a manutenção de sua aura de democracia e/ou uma tinta com que se douram as velhas pílulas do instrumentalismo linguístico.

Antes de recorrer a Leher (1999) mais uma vez, lembro que não é sem motivo que para dar conta do ensino médio foi criada no MEC a Secretaria de Educação Média e **Tecnológica** (grifo meu).

As conexões educação, segurança e pobreza fornecem o substrato das reformas educacionais em curso na América Latina. Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. Com isto, a Educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos. (p.11)

Virada do milênio: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Com base nestas diretrizes, foram elaborados e distribuídos às escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio.

Em uma nova repetição do fenômeno ocorrido com as disposições da Lei 5692/71, os PCN do Ensino Médio vão agrupar na área de Códigos, linguagens e suas tecnologias – tal e qual foram agrupados, na década de 70, na área de Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte (e não mais Educação Artística) e Informática. Confirma-se aqui, com a inclusão desta última na condição de disciplina, a primazia dada àquilo que os textos legais definem como “novas tecnologias da comunicação e da informação”.

Embora tenham sido apresentados às escolas há cerca de dez anos, os PCN do ensino médio, quer conservadores quer inovadores, ainda dependem de muitas variáveis para o seu sucesso. Particularmente, creio que este sucesso não tem grandes chances de ocorrer.

O extenso documento (360 páginas em papel tamanho ofício), ainda que fruto de consultas, pareceres e estudos, apresenta diversas incoerências epistemológicas, provavelmente resultantes da tentativa de contemplar muitas vertentes de pensamento em termos de currículo. Sem pretender analisar uma a uma estas incoerências, destaco dois pontos mais diretamente relacionados à primeira parte deste estudo.

O primeiro deles, já mencionado, tem a ver com a extensão do documento. Se o CNE e o governo federal pretendem oferecer ao país e, em especial, aos profissionais e autoridades que atuam com os sistemas educacionais diretrizes que possam ser discutidas, interpretadas e implementadas com clareza, parece pouco recomendável que as encaminhem por meio de um documento tão extenso. Em verdade, as diretrizes propriamente ditas podem ser reduzidas a uma dezena de páginas no máximo. Foi o que se fez na Resolução CEB n.º 3.

Seguindo esta linha de raciocínio, encontramos no documento o reflexo de um esforço para situar a proposta no plano de um novo humanismo (palavras textuais): igualdade, ética, sensibilidade, autonomia, identidade, palavras de ordem de um discurso que aponta, por outro lado, para o primado da tecnologia e a retomada, em outro patamar, da perspectiva tecnicista contida na Lei 5692/71. A título de exemplo, leiam-se estas duas passagens

As questões que envolvem o adolescente de hoje não podem mais ser pensadas fora das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, fora de sua condição de grande consumidor potencial de bens e serviços em uma sociedade de massas, onde a escolarização não se limita mais aos jovens e o trabalho não é só de adultos, ou fora de suas relações de autonomia ou dependência para com a ordem jurídica e política (68);²⁰

e

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores

²⁰ 18 Citado no original de A. M. Bercovich, F. R. Madeira e H.G. Torres, Mapeando a situação do adolescente no Brasil, versão preliminar, São Paulo, Fundação SEADE, 1997.

abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “estado”. Essa ética se **constituiu a partir da estética e da política e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição** (p.78) (Grifado no original).

Paradoxos, incoerências, falta de clareza revelam que se tenta contentar – ou, em uma visão mais contundente, cooptar – a todos. Assim, embora insistentemente marcado pela perspectiva de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho tecnologicizado do mundo atual, o discurso esvai-se em considerações pseudopopulistas, recorrendo a imagens como a da borboleta e a crisálida (Parecer 15/98²¹), evocando a ética e a superação das desigualdades e a eliminação dos preconceitos como parte essencial da proposta.

Neste discurso aparece com nitidez a perspectiva da incorporação de modelos, agora em um estágio mais sofisticado, visto que não se trata mais de um referencial, mas da pretensa fusão de diversas vertentes bem-sucedidas e/ou fundamentadas. A sofisticação do processo de transplante, porém, cria uma proposta mais propensa ao fracasso que a da simples transposição, visto que, ao desorganizar diversas matrizes e tentar refundi-las em uma só, provavelmente desmonta bases referenciais e cria conflitos inconciliáveis entre pontos de uma mesma proposta.

Não tão clara é a manutenção da perspectiva de centralização (tudo muda para continuar como está). Sob o discurso e as ações em prol de conceder/reconhecer/incentivar a autonomia de escolas e professores, quer na gestão, quer no planejamento e na execução de seus respectivos projetos pedagógicos, pode-se encontrar um movimento de controle bastante forte, marcado principalmente por três pilares: a definição de diretrizes (inclusive competências)

²¹ IN: BRASIL, MEC-CFE. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. MEC: Brasília, 2000, p. 65.

curriculares nacionais; a implantação de um sistema de avaliação centralizado – SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e, mais especificamente, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) –, que avalia basicamente se os alunos alcançaram as competências definidas nas diretrizes curriculares; e a conjugação de esforços de expansão do ensino a distância e de simplificação, se não de desregulamentação propriamente dita, do exercício do magistério.

Mais uma vez, cabe lembrar que o ensino médio não constitui um bloco monolítico. Se nos referimos a ele assim, por força do hábito de usar a forma singular para o todo, é preciso não esquecer que historicamente, como reconhecem os próprios textos governamentais, e como já destaquei anteriormente, este segmento tem sido marcado pela dualidade, para muitos, simplificada, constituída pela oposição escola de rico (bacharelesca, propedêutica ao ensino superior) x escola de pobre (técnico-profissionalizante, direcionada para as necessidades do mercado de trabalho).

Apoiado neste tripé, o Estado manteria o controle, sem necessariamente desgastar-se em ações de desenvolvimento de projetos pedagógicos. Uma possibilidade de desdobramento mostra que, superadas as heterogeneidades típicas do sistema educacional brasileiro – por meio de currículos nacionais e programas de educação a distância iguais – e as resistências, formando/admitindo profissionais menos capacitados para o exercício crítico do magistério e habilitados a uma intermediação mais da ordem do transmissor/monitor/explicador, o governo poderia assumir a função única de controlador, como no caso de outros países, assim descrito por Terigi (1996)

Encontramo-nos agora, em plena década de 90, frente a um novo processo de emergência de sentidos, a reconversão do curriculum de um sistema centralizado no ensino a sistema centralizado na avaliação. Esta é a ideia que subjaz ao Curriculum Nacional britânico e seus similares de diversos países: estabelecer desde o nível central uma série padronizada de medições de rendimento que seja aplicada a toda população escolar em momentos determi-

nados de sua trajetória educativa, desvinculando-se o Estado das prescrições sobre ensino e depositando todos seus mecanismos de regulação na avaliação. Em termos grosseiros: poder-se-á ensinar o que se desejar, mas serão avaliados aspectos determinados. Em termos mais sutis: a avaliação estabelecida de forma homogênea pelo poder central para todos os sujeitos em idade escolar converte-se no verdadeiro curriculum. (p. 177)

O fenômeno não é novo para nós. Desde o tempo em que as escolas se esmeravam em seguir fielmente o currículo do Colégio D. Pedro II – cujos alunos tinham acesso direto aos cursos superiores, dispensados de exames ao vestibulo – o ensino médio tem se pautado por uma perspectiva claramente propedêutica ao ensino superior. E o governo tem se mostrado incapaz de atuar para além do controle da passagem de um para outro estágio.

O Parecer 15/98 propõe a superação desta perspectiva, que considera sobretudo excludente, por meio de uma proposta que dê ao ensino médio uma identidade diferente e menos restritiva. No entanto, se o que se pretende é dar vez e voz à diversidade, como defende o Parecer, pouco será alcançado enquanto houver só a avaliação centralizada.

Outros elementos do texto do Parecer e das ações governamentais, notadamente na área de gestão e financiamento, permitem supor que o discurso da autonomia pedagógica das escolas e mesmo a dos professores talvez sirva para justificar uma estratégia de esvaziamento das secretarias estaduais e municipais, com as quais, segundo a LDB, a União deve cooperar na definição do ensino em território nacional. Ao promover ou afirmar que quer promover maior autonomia política (eleição de diretores), financeira (desregulamentação e FUNDEF²²) e pedagógica (Diretrizes Curriculares) das escolas, o governo federal evita a intermediação das secretarias na implementação de sistemas educacionais eficientes, e passa a tê-las como meras parceiras e/ou interlocutoras no processo de controle.

Certamente que uma transformação do alcance proposto só se

²² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

concretizará com a superação de diversos obstáculos que se inter põem entre o discurso da mudança e a sua prática concreta. Como salienta o próprio texto do Parecer:

Esse processo que se inicia formalmente, neste final de milênio, com a homologação e publicação destas Diretrizes Curriculares Para O Ensino Médio, não tem data marcada para terminar. Como toda reforma educacional terá etapas de desequilíbrios seguidas por ajustes e reequilíbrios. (BRASIL, MEC-CFE, 2000, p. 98)

Antes de tudo, devem ser consideradas as resistências normalmente contrapostas às mudanças, por menos significativas que sejam. A experiência mostra que, mesmo quando a realidade existente se encontra saturada, inteiramente insatisfatória/desestimulante, resistimos a aceitar sua mudança; na maior parte das vezes, pelo medo de não virmos a saber lidar com aquilo que, por ora, desconhecemos.

No caso específico da rede pública, deve-se considerar que o momento atual das escolas e dos profissionais se configura por grande desgaste da capacidade de transformação. Pessimismo, crise de valores, inércia, desprestígio profissional, salários indignos, carência de recursos, fuga de profissionais: existe um quadro nada animador nas escolas em termos de se pensar em um esforço de tal magnitude.

Por outro lado, como salientei na primeira parte deste capítulo, há uma história de desconfiança em relação a propostas “de gabinete”, planos e projetos de grande abrangência e discursos de atualização técnico-conceitual. A Lei 5692/ 71 e o projeto dos CIEPs²³ são dois exemplos recentes de propostas com as quais a rede teve de conviver. Integração, contextualização, interdisciplinaridade, exercício da cidadania e tantos outros conceitos são, para muitos, apenas termos gastos e aspirações irrealizáveis.

²³ Centro Integrado de Educação Pública, projeto de escolas de tempo integral desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro, a partir do Governo de Leonel Brizola (1982-1986).

Ainda que não se atribua maior peso ao desgaste provocado pelas recentes tentativas de mudança, não se pode esquecer que, a despeito das ações dos órgãos centralizadores, escolas e professores trabalham com bastante autonomia. Aquilo que acontece dentro de uma sala de aula parece ser inatingível por propostas que não contem com o aval do professor, como, aliás, reconhece o próprio Parecer:

As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe um espaço de decisão privativo da escola e do professor em sala de aula que resiste aos controles formais. [...] Vale dizer que a proposta pedagógica não existe sem um forte protagonismo do professor e sem que ele desta se aproprie (p.83).

Embora parte considerável dos sujeitos pareça não se dar conta deste fenômeno, é praticamente impossível obrigar o professor a concretizar propostas com as quais não concorda e/ou para as quais não está preparado. No caso das atuais diretrizes, esta impossibilidade atua com maior gravidade, porque não se trata, à primeira vista, de oferecer às escolas e aos professores uma proposta pronta e acabada que caberia a eles executar, mas sim de contar com a ação direta deles para a própria definição concreta de seus respectivos projetos educativos.

Cabe então considerar duas hipóteses: (1) o governo estaria subestimando a força desta resistência; e (2) o governo estaria apostando na pouca capacidade e na baixa mobilização para a mudança, a fim de oferecer à escola projetos pedagógicos que contemplassem as novas exigências.

Além do desgaste dos discursos e das propostas de mudança, da grande autonomia com que trabalham escolas e professores, do quadro de desestímulo que domina os profissionais, existe a nossa formação tradicionalista, propensa a resistir a tudo que não seja conteudista, centrado no ensino, no professor e voltado para resultados em exames parciais. A nossa tradição de separar o saber das

elites (desinteressado) e o das classes populares (voltado para as necessidades do mercado), que, invariavelmente, nos coloca em desvantagem em termos de desenvolvimento interno e externo, não estaria necessariamente sendo modificada em direção a uma distribuição menos desigual da escolarização.

O ano da crise dos Tigres Asiáticos, da crise da Rússia, da crise das bolsas de valores foi também, coincidência ou não, o ano do anúncio das mudanças propostas nas políticas públicas para a educação. Pouco depois de reeleito, ainda no cumprimento de seu primeiro mandato, o governo Fernando Henrique Cardoso promove como estratégia para enfrentar a referida crise um pacote fiscal e um duro ajuste nos gastos públicos, este certamente com reflexos sobre os já insuficientes recursos materiais das instituições de ensino e, principalmente, sobre os historicamente aviltados salários dos professores. Este é o contexto: um país com contas a pagar – e não somente ao FMI ou ao Banco Mundial, mas, sobretudo, a sua população, vítima principal dos erros nos gastos e nas políticas sociais – e cujo governo escolheu ingressar no mundo globalizado por meio de um aparentemente ambicioso programa de reformas, em todos os níveis, do seu sistema educacional.

No que se refere ao ensino médio, há motivo bastante para supor que, a despeito de nosso desejo de adquirir autonomia e de nos alinharmos com o mundo desenvolvido e apesar de toda a retórica de valorização desta autonomia e da formação de cidadãos independentes, os caminhos desta instância/etapa da escolarização continuarão sendo propedêutica e excludentemente traçados em direção a exames elaborados pelo poder central.

Se juntarmos a esta manutenção do status do ensino médio, que significaria um fracasso das estratégias de superação das desigualdades, o crescente desinvestimento em pesquisa e no ensino superior, passará a ser lícito supor que nosso papel, neste ou em qualquer cenário político-econômico, permanecerá sendo o que Romaneli apontou: “os países subdesenvolvidos se constituem em consumidores de bens da civilização, enquanto

os centros culturais de difusão se comportam como produtores desses bens” (1987, p.24).

Resta perguntar: com a “reforma” do ensino médio, da maneira como esta vem sendo proposta, estamos de fato caminhando para uma mudança de base em nosso projeto pedagógico, realizando, por fim, o ideal de construir um sistema educacional que promova a mobilidade social e contribua para diminuir as desigualdades, ou, mais uma vez, embora tudo pareça estar mudando, todos continuarão em seus lugares de sempre?

Trata-se da proposta de constituição de um sistema brasileiro que respeita especificidades regionais, ou uma pseudoliberdade para que nos percamos na busca de um projeto que, de resto, já foi traçado para nós pelas forças internas e externas que atuam sobre a determinação de nossas políticas públicas?

A dualidade estrutural do nosso sistema, longa e duramente desconstruída até que se alcançasse a fusão dos dois ensinos – o da elite e o das massas –, reconstitui-se com as Diretrizes Nacionais para a Organização do Ensino Médio?

Dentro deste quadro, embora saudada como uma das estrelas principais dos discursos de libertação nos últimos anos, a aprendizagem da produção textual continua sendo tratada retoricamente, como uma espécie de fenômeno que muda sempre para melhor ao sabor das revoluções preconizadas em discursos. Infelizmente, mesmo que o cartório ateste a mudança, a prática pedagógica não a materializa.

Não é, porém, por falta de apoio no discurso oficial nem de leis que as mudanças no ensino de produção textual deixam de ocorrer. Cai, assim, ainda que por vias tortas, o argumento de que as leis “obrigam” o ensino a manter-se em uma perspectiva normativo-prescritiva. Pelo contrário, a intensidade e a extensão com que as leis vêm incorporando tudo que se opõe ao conservadorismo deixa claro que as razões do imobilismo devem ser encontradas em outras instâncias, reforçando a tese de que, em educação, o Brasil caminha apesar de leis.

4 Exames terminais: atestado e controle de produção

Ensine quem quiser, desde que leve os discípulos a exame no ginásio do Governo.

*Carlos Maximiliano*²⁴

Vestibulares isolados: uma resposta ao sistema

A década de 80, para muitos uma década perdida, marcou uma importante mudança no contexto do ensino médio: a conquista da autonomia das universidades públicas na realização dos exames vestibulares. A implantação das diretrizes da Lei 5692/71 fracassara e o modelo de vestibular unificado atingia duramente o ensino, transformando-o em treino para preenchimento de lacunas e escolha de opções. A crise de discursividade que se instalou na formação dos alunos refletia, segundo a quase unanimidade dos educadores, uma crise de inteligência: o vestibular de “marcar cruzinhas” estava “emburrecendo” os estudantes cada vez mais e desde mais cedo.

Por outro lado, a sociedade se redemocratizava, mercê da conclusão do processo de “abertura lenta e gradual” promovido pela ditadura militar. As universidades públicas figuram naquele grupo das instituições que primeiro se articularam no sentido de reconquistar sua normalidade civil²⁵.

²⁴ Responsável pela Reforma do Ensino Secundário e Superior promovida no governo Venceslau Brás (1914-1918), por meio do Decreto nº 11530, de 18 de março de 1915. Nunca é demais lembrar que o mesmo decreto que instituía a Reforma Carlos Maximiliano previa, em seu Artigo 99: “Não haverá alunos gratuitos nos institutos de ensino superior”.

²⁵ Só para mencionar dois aspectos relevantes da década: a escolha de reitor (e de demais dirigentes) passa a ocorrer por meio de eleição da comunidade e é fundada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, hoje ANDES - Sindicato Nacional.

Seguindo essa tendência, as universidades públicas trataram de fazer sua parte; por um lado, para impedir que o ensino, especialmente o médio, continuasse a se deteriorar e, por outro, para determinar de forma autônoma, sem a ingerência do governo, as condições necessárias para o ingresso de alunos em seus cursos de graduação. Para tanto, foram criados (ou recriados) os vestibulares isolados, cujo grande mérito, saudado efusivamente pela comunidade de educadores, residia no retorno de questões discursivas e na introdução de uma prova específica de redação.

Vale retomar aqui dois aspectos já comentados: o caráter de artificialismo que tem marcado historicamente a cultura escolar e o deslocamento a que me referi anteriormente. De um lado, um ensino enciclopédico, eivado de excentricidades e de conhecimentos secundários e desatualizados tem sido vendido como a cultura da classe dominante, cujo domínio permitiria ascensão social. De outro, os exames justos e igualitários são propostos como solução para uma desigualdade que começa muito antes de se decidir quem vai entrar nas universidades.

Embora sejam partes fundamentais de uma estratégia de manutenção do caráter elitizante e excludente do nosso sistema educacional, ambos têm se mantido ao longo da nossa história, mesmo quando o discurso reformista legal propõe a eliminação das desigualdades pela via da educação. Tão forte, portanto, quanto esta resistência do artificialismo tem sido, no Brasil, a convicção de que o sucesso social depende diretamente do acesso ao conhecimento escolar, representado em seu grau máximo pelo diploma universitário. Mesmo com todas as provas em contrário, o ingresso na universidade continua sendo vendido como o grande pote de ouro no fim do árduo processo escolar, redenção e esperança dos que não herdaram o poder.

Para contemplar a necessidade de se oferecer uma porta democraticamente aberta para o paraíso, temos procurado fazer crer que há uma escola igualitária – que trataria de colocar todos em condições de disputar o prêmio final – e um exame de ingresso infalível enquanto instrumento de avaliação.

Em um primeiro momento (leia-se década de 70), criou-se um vestibular unificado, com questões fechadas. Com isto contemplava-se a necessidade de oferecer um instrumento incontestável e resultados igualmente indiscutíveis, “corrigidos” por computador. De outro lado, punha-se para funcionar toda uma parafernália teórico-metodológica que vigorava no tecnicismo educacional e na ditadura política então reinantes. A nação e seu povo dispunham de um instrumento “justo e democrático” para determinar o acesso aos cursos superiores.

Propedêutica, a educação escolar define-se em função das características deste exame, objetivo maior de quem ingressa na escola. Prontamente, portanto, adaptou-se a esta nova feição do vestibular, o que resultou em um fechamento ainda maior da sua cultura, limitada agora estritamente ao que pudesse “cair na prova”. Por cerca de quinze anos, viveu-se o império da múltipla escolha, a indústria montada para ensinar a fabricar a resposta certa sem que, para isto, fosse preciso aprender muito.

O grau de distorção que o vestibular objetivo e unificado produziu em termos de avaliar quem deveria/poderia ingressar nos cursos superiores atingiu níveis insuportáveis, levando as universidades públicas a tomar a iniciativa, durante a década de 80, de desvincular-se do esquema centralizado, criando ou voltando a adotar exames isolados.

Algumas tendências dessa nova etapa merecem destaque, principalmente o retorno da exigência de um índice mínimo de acerto, desdobrando-se o exame em etapa eliminatória e etapa classificatória, e a diversificação de provas por áreas. A grande novidade, em todos eles, porém, ficou por conta da inclusão de uma prova de redação. Posteriormente, foram sendo gradativamente incluídas também questões discursivas. No caso do vestibular da UFRJ, os exames se compõem exclusivamente deste tipo de questão.

O retorno da exigência de prova de desempenho escrito, acreditavam todos, serviria para frear o processo de mediocridade que havia se instalado no ensino e nos alunos sob a égide da marcação de cruzinhas. Era a principal arma para o combate à massificação do saber e à hipotrofia da inteligência.

O remédio afigurava-se tão necessário e infalível que, mesmo antes das universidades públicas proclamarem sua independência em relação às agências responsáveis pela realização dos exames vestibulares, foi prescrito por decreto, como atesta Dias (1998):

[...] em janeiro de 1978, o decreto 79.298 de 24/02/77 passou a exigir a “inclusão obrigatória de prova ou questões de redação em língua portuguesa” nos exames vestibulares, abriu-se a ferida: tornaram-se flagrantes as dificuldades que enfrentava (enfrenta) o ensino de língua materna em nossas escolas, obrigando que especialistas da área a elas se dedicassem com mais atenção e afinco. (p.10/11)

Hoje, quase duas décadas depois de iniciada a experiência, já há resultados que permitem estabelecer algumas questões certamente mal resolvidas, tanto em termos do instrumento em si (prova de vestibular) quanto do ensino de redação como um todo. Parece que a obrigatoriedade criada pelo referido decreto, além de não ter sido cumprida, teve de ser retomada pelo Governo Federal como forma de “decretar” a importância que o desempenho escrito deve ter. Pelo menos é o que se depreende de matéria intitulada *Redação será eliminatória em vestibular*, publicada no jornal **Folha de São Paulo** de 18 de janeiro de 2002, 24 anos após a entrada em vigor de seu antecedente legal:

O Ministério da Educação, por meio de uma portaria que será publicada hoje no “Diário Oficial” da União, modificou as regras do vestibular, que agora deverá ter necessariamente prova de redação de caráter eliminatório.

De acordo com a portaria, as instituições de ensino superior deverão fixar no edital do processo seletivo a nota mínima exigida na redação. As medidas entram em vigor em janeiro do próximo ano e devem ser incluídas já nos vestibulares realizados para o ingresso de alunos para o segundo semestre de 2002. O MEC informou que qualquer vestibular realizado fora das novas normas não será válido. O ministério tomou essas

medidas em resposta a duas reportagens veiculadas no – Fantástico”, da Rede Globo, que mostraram que um semi-analfabeto, o padeiro Severino da Silva, foi aprovado nos vestibulares das universidades Estácio de Sá e Gama Filho. O padeiro, que marcou apenas as alternativas A e B em todas as questões de múltipla escolha e deixou a redação em branco, foi aprovado em nono lugar para o curso de direito da Estácio de Sá.

Em primeiro lugar, registre-se como altamente contestável o peso que possa ter tido a reportagem “plantada”²⁶ pela Rede Globo. Sem nenhum menosprezo ao possível e desejável papel da mídia nas mudanças sociais, é no mínimo lamentável que o governo federal tenha durante tantos anos ignorado denúncias fundamentadas em estudos de especialistas sobre os descabros cometidos por inúmeras universidades privadas, para depois render-se às “evidências” de uma série de reportagens de um programa dominical de variedades.

Em segundo lugar, registre-se o absurdo de se ter o descumprimento de um decreto resolvido pela mesma providência que fez surgir o primeiro texto legal: outro texto legal obrigando a fazer algo cuja execução o governo provavelmente não fiscalizará, à espera talvez de que a mídia se incumba de fazê-lo.

Por fim, se até aqui não estava claro o que se pretendia com a exigência da redação nos exames vestibulares, agora, por meio da portaria, entendida no contexto em que foi engendrada, temos uma resposta: a redação nos vestibulares serve, quando mais não seja, para provar que o candidato não é inteiramente analfabeto.

Retomando o percurso histórico, vale dizer que, dentro da tradição do ensino escolar, as primeiras provas de vestibular apresentavam apenas algo como um sintagma ou, na melhor das hipóteses, um pequeno trecho (de uma a dez linhas) como forma de proposição do tema. Em suas versões mais recentes, o material provocador da UFRJ costuma apresentar um tema em meio a um conjunto de citações. Entre um momento e outro, preva-

²⁶ O padeiro analfabeto aprovado nos vestibulares foi contratado pela Rede Globo, responsável pela concepção e pela execução do plano para testar as universidades em questão.

leceu um modelo que, com pequenas variações, propunha um ou mais temas, devidamente provocados por textos diversos, a serem desenvolvidos dissertativamente.

Outros concursos, como o da UNICAMP, o da UERJ (desde 1998) e o da UNIRIO vão por outro caminho: oferecem uma variedade de possibilidades de desenvolvimento e uma espécie de orientação para cada escolha, que, em alguns casos, tem me parecido um exagero de cuidados para que o aluno realize a tarefa.

Seja como for, se havia a pretensão de tornar os vestibulares isolados instrumentos de interferência sobre os rumos do ensino médio, o que de fato aconteceu, foi também preciso negociar o impacto das mudanças com o próprio ensino. Ainda que as universidades aspirassem a uma transformação radical na formação básica de seus futuros alunos, não poderiam cobrar deles senão aquilo que estivera ao seu alcance aprender.

Desta forma, em nome de se manter a tão ambicionada justiça no processo de seleção de alunos para os cursos superiores, estabeleceu-se uma espécie de limite entre a cobrança dos conteúdos programáticos tradicionalmente ensinados e a inserção de novidades nos exames vestibulares. Foram sendo estabelecidos tetos e acordos para o exercício da função corregedora que os vestibulares pretendiam ter em relação ao então segundo grau de ensino.

Sob o ponto de vista da avaliação das redações, este limite se estabelece principalmente pela interferência do subjetivismo. Assim, as principais providências consistem em treinar os avaliadores para eliminar diferenças de critério; fazer avaliar cada prova por pelo menos dois avaliadores, sem que um saiba o juízo atribuído pelo outro; e submeter a nova análise as provas a que tenham sido atribuídos juízos inaceitavelmente²⁷ discrepantes entre si.

Para atingir esta quase uniformidade no julgamento, duas perspectivas têm sido adotadas para a avaliação das provas de redação: a holística e a analítica. A primeira considera o conjunto de aspectos

²⁷ 22 Em geral, a diferença tolerada entre as notas dos dois avaliadores corresponde a 20% do total de pontos atribuídos à prova de redação: um ponto quando a nota máxima é cinco; dois quando é dez.

observáveis e expressa um juízo sobre o todo, sem necessariamente julgar suas partes. A segunda discrimina juízos por partes e procura compor, a partir dos fragmentos e de suas articulações, um conceito para o todo.

A tendência nos últimos anos tem sido a de predomínio da avaliação analítica, não necessariamente porque se tenha mostrado mais confiável em termos de se fazer justiça na avaliação de provas. Creio que a preferência crescente pela análise, com a adoção de grades e a consequente atribuição de notas por itens (apropriação do tema, desenvolvimento do tipo/gênero, coesão, coerência e uso da modalidade escrita culta), é mais um efeito da negociação entre universidades e ensino médio.

A preocupação de orientar melhor seus alunos para a confecção de redações de vestibulares tem levado os professores do ensino médio a recorrer a grades que, para uso em sala de aula, ao longo de processos de aprendizagem, parecem facilitar a indicação dos problemas a superar e dos avanços havidos por parte do aluno na sua produção de redações.

Para a solução de eventuais discrepâncias entre as notas atribuídas pelos avaliadores, bem como para justificar para o candidato a nota obtida, também parece mais produtiva a avaliação analítica.

Sua adoção, porém, configura-se sobretudo como mais adequada ao grande esforço de objetivação que marca o percurso dos exames vestibulares, cuja culminância, se não os conduz de volta ao ponto de partida – questões fechadas –, retoma bastante daquilo a que visavam combater.

Eis uma contradição maior em termos da discursividade: o ideal do autor (aluno) é o apagamento completo de sua subjetividade, o que é lido como sintoma inequívoco de alta capacidade de análise – objetivo maior da dissertação; a perfeição do leitor (avaliador/professor) é também o apagamento da sua subjetividade, que é prova de sua eficiência na aplicação de critérios (grade de correção/ avaliação).

De um lado, incentiva-se o esvaziamento ideológico do discurso, já apontado aqui como um dos ideais da verdade escolar. Isto, paradoxalmente, parece reforçar no aluno a sensação de estar

sendo avaliado não por sua capacidade de argumentar, mas pelo acerto moral das posições que defende, o que gera aquilo que Almeida (1986) denominou o *discurso da adesão*, por ele identificado como uma das marcas do conjunto de redações de concurso público para o magistério realizado em Minas Gerais:

Eu diria que o candidato sentiu uma necessidade muito grande de mostrar-se de acordo com os organizadores da prova. Ele não refutou, não criticou nem, pelo menos, discutiu o conteúdo que lhe foi apresentado, mas limitou-se a concordar com ele, e o fez pela paráfrase pobre, ou, às vezes, pela simples repetição, não raro infeliz. (p.83)

Não sendo possível antecipar os efeitos de sentido a produzir no seu desconhecido interlocutor, o candidato é orientado a escrever algo que independa de juízos de valor, principalmente quanto a posições ideológicas e opções de vida. Assim, fomenta-se a produção de textos que, em verdade, não cumprem a função de expor ou argumentar, constituindo-se mais em meros pretextos para a exibição de domínio da norma culta escrita, como salienta Dias (1998):

A indefinição de quem seja esse leitor pode inibir o candidato, dificultando-lhe assumir posições mais claras, temendo que seu texto possa vir a ser avaliado a partir das ideias que defende ou critica. Com frequência, é orientado a buscar uma pretensa neutralidade que não o comprometa diante de seu avaliador, mas que, por certo, pode acabar por comprometer a eficácia de sua argumentação, que se poderá concretizar de forma frouxa e vaga. (p.34/35)

Por outro lado, de acordo com uma tendência típica do momento atual dos professores – misto de indefinição, desalento e indigência –, parece que se manifesta uma aceitação desta realidade: deixados a sua própria conta e risco, os alunos jamais escreverão como se espera. Justifica-se, pois, que lhes seja oferecida uma fórmula para a construção do texto e, futuramente, que se abandone por completo

a exigência de que produzam algo além de duas ou três linhas em que se apresenta discursivamente aquilo que poderia ser posto em tópicos. Em uma visão menos acadêmica, é como se, tendo constatado que a necessidade de fazer uma prova de redação não serviu para que os alunos aprendessem a redigir, os professores resolvessem o problema modificando a redação, até torná-la ao alcance dos que não sabem como elaborar um texto por conta própria.

De acordo com a perspectiva de que os exames devem oferecer provas ética e tecnicamente inquestionáveis, de que não pode restar dúvida sobre um suposto favorecimento deste ou daquele grupo de alunos no que se refere a desenvolver a proposta de redação, aliada à necessidade de manter a marca de neutralidade que devem ter os conhecimentos escolares, define-se como texto preferencial a dissertação e, como tema mais adequado, o que aponte para problemáticas sociais da atualidade.

Sem entrar no mérito das justificativas que possam ser dadas em favor da dissertação e dos temas sociais, creio que sua presença nas provas de redação deve-se menos ao que de potencialmente positivo apresentam e mais àquilo que permitem evitar em termos de discursos que não caibam na correção objetiva e numa espécie de cultura fossilizada.

Se, como se declara nos manuais, nos trabalhos publicados, nas aulas, nas sessões de treinamento, o que se pretende é verificar se o aluno/candidato é capaz de expressar-se por escrito de forma clara, comunicando o que pensa, por que não se dá a ele a chance de escrever sobre o que pensa? Por que é necessário que haja uma tipificação tão fechada da forma em que deverá vir expresso este pensamento? Por que se exige a dissertação, que pressupõe um distanciamento crítico que os candidatos, em sua maioria adolescentes na faixa dos 17 aos 20 anos, por mais preparados que sejam, não possuem? Por que se exclui tão sistematicamente, como o mais grave dos pecados que o vestibulando pode cometer, a apreciação poética/afetiva do tema? Será que não sabemos avaliar poesia? Ou será que seguimos a linha de verificar, não se o aluno aprendeu a escrever, mas se consegue (re) produzir um texto cuja autoria não lhe pertence?

Em outros termos, quando solicitamos que um candidato desenvolva uma análise distanciada e imparcial de algum problema sobre o qual leu (ou não) nas revistas de atualidades, pretendemos mesmo avaliar como este candidato expressa ideias e organiza por escrito seu pensamento? Ou isto é, mal disfarçadamente, mais uma prova de cópia/memorização/apropriação do discurso e da discursividade da escola?

O momento atual mostra que, durante aproximadamente vinte anos de realização de provas de redação nos exames vestibulares, as escolas, em especial as que investem mais pesadamente na preparação para o ingresso nas universidades, abriram suas portas para a penetração de uma espécie de cultura *Veja/Isto É*²⁸: pretensamente informativa, pretensamente interessante, pretensamente aprofundada. Baseados neste tipo de material, nossos vestibulandos, mais do que nunca, praticam em suas redações uma espécie de discreto discurso de adesão à proposta e ao que, segundo seus professores, seria politicamente correto afirmar. Em vez de rompermos com a fórmula, sofisticamos a receita.

Resgatada como estratégia para reconduzir o ensino ao desenvolvimento de habilidades que se perdiam sob a tutela das questões objetivas, a prova de redação realmente parece ter contribuído para diminuir drasticamente a presença da múltipla escolha e de outras modalidades de questões fechadas em nossa prática pedagógica.

Também não se pode negar que aumentou sensivelmente entre os professores, principalmente os de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação, a preocupação com a leitura e com a produção escrita dos alunos. Houve um notável aumento no conjunto de leituras atualizadas (ainda que com as ressalvas feitas à cultura *Veja/Isto É*) e na quantidade de exercícios que exigem que o aluno produza respostas discursivas.

²⁸ Acerca do grau de credibilidade das matérias publicadas por estas e outras revistas, leia-se estudo de Gavazzi (1998), para quem são cinco as estratégias de distorção da informação nesta publicações: "(1) omite-se informação em sua totalidade tópica; (2) aproveitam-se apenas alguns subtópicos; (3) condensam-se subtópicos que, originalmente, apresentavam-se em tópicos diversos; (4) altera-se a ordem tópica e (5) modifica-se a questão proposta pelo entrevistador".

A (re)conquista de práticas e habilidades, contudo, parece insuficiente para fazer face aos produtos pedagógicos gerados velozmente pelos esforços de apropriação e massificação da escola. Sem querer situá-los exclusivamente no âmbito dos que se autodenominam agentes especializados em preparar para o vestibular, mas reconhecendo que é deles que partem os movimentos mais significativos, entendo que tais esforços buscam neutralizar - pela via da produção de esquemas, fórmulas, receituários, modelos - os efeitos desestabilizadores que a volta da redação poderia operar justamente nesta modalidade de tratamento dispensado à cultura escolar. Se a redação aparece como remédio contra os males da objetividade redutora, os “magos” da aprovação em massa tratam de produzir antídotos, objetivando tanto quanto possível a confecção da redação, para vender a fórmula a seus clientes nos “cursinhos” preparatórios.

Lamentavelmente, este esforço de objetivação só produz efeitos de largo alcance porque não interessa apenas aos cursinhos. Há, por parte das escolas e da sociedade, uma aceitação desta estratégia como algo justo e natural: trata-se de uma guerra pela aprovação, nada mais normal do que lutar com todas as armas.

O pior de tudo, porém, reside em que nem quando sua volta foi aclamada, nem agora, nem mesmo antes dos vestibulares unificados terem sido criados, a redação realmente foi tratada como produção textual do aluno. Por isto, porque nunca buscamos de fato a discursividade, mas sim um papel que a atestasse (redação), a estratégia afigura-se como legítima para nós.

Ao contrário do que a sociedade parece acreditar e que tanto se apregoa na mídia, quase sempre sem qualquer obediência à ética que o tratamento do assunto requer, os alunos sabem escrever redações de vestibular. Pelo menos, há uma quantidade ainda bastante confortável em termos de preenchimento das vagas disponíveis nas universidades públicas que consegue dar conta das provas de redação dos vestibulares.

Até o exame de 2001 da UFRJ, a prova de redação integrava um conjunto de provas (em geral as do último dia) em companhia de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua estrangeira e

mais uma disciplina específica da área do candidato. Os critérios de avaliação eram fornecidos aos avaliadores pela banca de elaboração da prova. Os avaliadores dispunham de uma breve sessão de treinamento (um turno/cerca de três horas) antes do início da atribuição de notas. A cota diária de provas a avaliar era da ordem de 120. Este contexto produziu historicamente uma média de notas que variava entre 4 e 4,5.

Em 2001, a prova de redação (eliminatória) foi feita isoladamente e antes das demais, dispondo o aluno de duas horas e meia para a sua realização. Adotou-se, pela primeira vez, uma grade de correção, construída coletivamente por uma comissão de professores, na qual estavam incluídos os membros da banca, e os avaliadores, ao longo de um curso com duração de vinte horas, distribuídas em cinco dias consecutivos. Cada avaliador teve uma cota de cerca de 80 provas por dia. Este novo contexto elevou a média para 6,2.

Outros eventuais aperfeiçoamentos à parte, bastou que se criassem condições mais favoráveis à produção da redação do aluno e à sua avaliação para que se manifestasse claramente que a média dos alunos sabe fazer uma razoável redação nos moldes do que vem sendo proposto pelos exames vestibulares. E este resultado não chega a ser surpreendente.

Delimitada pelos professores em termos de tamanho, tempo para produção, assunto, tipo de abordagem, tipo de linguagem, a redação é mais um exercício de reprodução, e menos de exame crítico e posicionamento pessoal. Seu retorno ao vestibular, na esperança de devolver ao ensino mais espaço para a reflexão, para o contraditório, para o subjetivismo articulado, reforçou/recuperou a necessidade de ensinar a reproduzir da melhor maneira possível o texto que o avaliador do exame de vestibular espera que o candidato saiba escrever.

Em uma prática pedagógica definida dentro de uma perspectiva de saber desinteressado (e desinteressante), a busca de objetivos e de praticidade contemplaria basicamente aqueles que dependem da escola para mudar seus destinos na sociedade. De certo modo, quando encaminhamos todos os nossos esforços para

o vestibular, estamos tentando conferir à escola uma destinação qualquer, para que ela não permaneça como uma enorme sala de espera em que os alunos aguardam a hora de assumir seus lugares (predeterminados) como cidadãos.

Cumprе perguntar: quer na escola, quer nos cursos superiores, a cultura que está ao alcance do aluno fará alguma diferença em termos de sucesso social? A habilidade de redigir dissertações interfere de que forma na felicidade e no sucesso dos sujeitos em nossa sociedade? Que habilidades de expressão de fato contam para o desenvolvimento dos sujeitos? Que tipo de redação e de desempenho demonstrariam melhor as habilidades do aluno?

A escola não tem mostrado interesse nem capacidade para enfrentar estas questões, preferindo considerar a redação como mais uma tarefa escolar, sem conseguir dimensioná-la como a prática da discursividade, o caminho concreto para a descoberta e a reflexão crítica que o aluno tanto evita, embora dela tanto precise. Por isto, na maior parte das escolas a redação não possui clara dimensão curricular; por isto permanece restrita a ocupar parte do trabalho dos professores de Língua Portuguesa, não se cogitando de trabalhar a expressão escrita de forma inter/trans/multidisciplinar; por isto, quando retornou ao vestibular, e da forma com que retornou, foi (re) absorvida pela escola em boa parte como simples retomada de uma prática que os professores evitavam, porque é trabalhosa, e os alunos repudiavam porque consideram muito difícil e desestimulante.

Toda a percepção necessária para que se identificasse o mal dos vestibulares unificados objetivos parece não ter sido ainda empregada para analisar o remédio proposto. Seja porque não há de fato interesse em promover um ensino que rompa de vez com a relação bancária (cf. Paulo Freire), com a prática de ouvir a exposição, memorizá-la e recitá-la; seja porque, apesar de termos clamado pela volta da redação como elemento de salvação, nunca realmente a tivemos como foco central de nossa prática pedagógica; seja ainda porque a velocidade com que os preparadores se apropriaram da proposta, objetivando a confecção da redação, tem sido maior do que a das transformações pretendidas por quem almeja um ensino que fuja da formatação

tradicional, o que surge com bastante clareza é que, em vez da (re) conquista da discursividade, objetivo maior do novo vestibular, a escola tratou de trabalhar mais no sentido de ampliar para a produção de textos os resultados do seu esforço de contenção do discurso.

Exame Nacional do Ensino Médio: a contrapartida governamental

Apesar de todas as objeções aqui levantadas com relação aos vestibulares isolados, é inegável que em um aspecto seus objetivos originais foram plenamente contemplados: libertaram-se as universidades públicas de qualquer ingerência maior do governo federal sobre seus processos de seleção de alunos.

Além disto, ainda que se admita que as universidades tenham sido obrigadas a negociar com as escolas, também é inegável que, nesta negociação, o ensino médio tem sofrido alguma influência da concepção que dele têm as universidades, ou, na pior das hipóteses, aqueles que elaboram as provas dos seus vestibulares.

Como afirmei anteriormente, para o governo federal, esperar que o controle do sistema venha de uma improvável adesão nacional aos PCN é muito arriscado. Sabemos já, no Brasil, a que têm se destinado os grandes planos nacionais: pregar ideais que jamais serão cumpridos e satisfazer, pelo discurso, os anseios de superação de nossas deficiências históricas. Neste caso, também sabemos disto, a eficácia tem sido produzida pelo controle da aprendizagem ao final do processo de escolarização.

Assim, mesmo antes de os PCN do ensino médio terem sido enviados para as escolas, o que só ocorreu em 1999, o governo federal promoveu a primeira edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Aplicado pela primeira vez, de forma experimental, em 1998, o ENEM tem existido sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O documento básico com que foi apresentado à comunidade escolar explicita as condi-

ções de realização do exame²⁹: uma prova de redação, a ser feita em uma hora, e uma prova de 63 questões objetivas (múltipla escolha), baseadas em 21 habilidades, derivadas, por seu turno, de 5 competências.

O modelo da matriz de competências, fundamentado, segundo o documento, na LDB atual (9394/96), foi elaborado no âmbito do INEP, não se sabe se e, em caso positivo, em que medida, em colaboração com outras instâncias responsáveis pelas diretrizes do ensino no Brasil³⁰.

Segundo o documento, o ENEM começa por pretender realizar uma façanha e tanto (o grifo é meu): “A realização anual do ENEM junto aos alunos que completaram ou estão completando a escolaridade básica **fornecerá uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil**” (p.2).

Seus objetivos são bastante claros: oferecer uma referência para a autoavaliação dos indivíduos; estruturar uma avaliação que sirva alternativa ou complementarmente como instrumento de seleção no mercado de trabalho; e “estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como **modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior**” (grifo meu).

Nestes quase oito anos de existência do ENEM, sua utilização dentro do último objetivo tem sido proposta insistentemente pelo governo. Alunos de escolas públicas ficam isentos de pagar a taxa para realização do exame; universidades públicas que adotarem o ENEM como mecanismo, ainda que complementar, para a seleção de seus alunos recebem verbas maiores e mais rapidamente para a concretização de seus vestibulares.

²⁹ As condições em 2002 foram diferentes, oferecendo ao aluno um total de cinco horas para fazer a prova toda, inclusive a redação.

³⁰ Aliás, esta aparente desarticulação no que se refere às ações das diversas instâncias governamentais é intrigante: antes de aprovado o parecer que propunha as diretrizes para o ensino fundamental, o governo já enviara para as escolas o material referente aos seus PCN; enquanto o Conselho Nacional de Educação discutia os PCN do ensino médio, o INEP já organizava o ENEM.

O episódio do padeiro, relatado na primeira parte do presente capítulo, merece ser aqui retomado, talvez para um segundo entendimento. A mesma reportagem destaca, em seu final, as seguintes medidas com relação ao ENEM:

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) deverá fazer parte necessariamente do conjunto de requisitos ou provas dos vestibulares para os estudantes que ingressarem nas universidades a partir de 2003. Essa medida vale apenas para as faculdades isoladas, as faculdades integradas e os centros universitários. Segundo o ministério, cada instituição definirá qual percentual da nota obtida pelo aluno no ENEM será utilizada (sic) para a classificação no vestibular.

Quanto à reclamação de algumas faculdades de que é caro incluir a redação no processo seletivo, Paulo Renato disse que elas poderão utilizar a redação do ENEM como critério de aprovação em seus vestibulares.

De uma perspectiva mais radicalmente demonizadora das relações entre o governo federal e a maior empresa de comunicações do país, chega a ser possível pensar em um conjunto de ações orquestradas para justificar a obrigatoriedade de aproveitamento do ENEM, uma vez que, pela via da argumentação pedagogicamente sustentada, o governo não vinha tendo a adesão que pretendia.

Cumplicidades à parte, creio que não será difícil responder se as instituições de ensino superior – principalmente as que não se preocupam com a seleção, a ponto de aprovarem analfabetos, e as que não pretendem empregar recursos na aplicação e avaliação de mais uma prova – irão preferir utilizar as notas de um exame que não lhes custa nada e ainda é avalizado pelo governo federal, ou se optarão por se mobilizar para a realização de uma prova de custo nada desprezível.

A UFRJ tem optado por não utilizar o ENEM. Já a UNIRIO, também federal, tem facultado aos candidatos, no ato da sua inscrição, o aproveitamento das notas do referido exame.

Apenas para registro, por sua relevância, menciono uma das questões mais complexas que o ENEM envolve: a dupla face do

vestibular. Considerado do ponto de vista de selecionar alunos para cursos de ensino superior, o vestibular deverá limitar-se a tentar avaliar a capacidade do aluno para iniciar e prosseguir na graduação. Como, porém, historicamente o que se tem feito no Brasil é substituir o controle e o acompanhamento do processo pelo controle de seus produtos, os vestibulares tornaram-se provas em que se avalia a qualidade da escolarização dos alunos, e não necessariamente suas possibilidades de cursar o nível superior.

O fato de a correlação entre o desempenho escolar e o preparo para ingressar no ensino superior ser mais frágil e, portanto, menos confiável do que deveria explica-se, em boa parte, pela pouca correlação que há entre a cultura privilegiada pela escola e o saber produzido nas universidades. Ao escolarizar o conhecimento, a escola normalmente o faz de forma defasada e deturpadora, a fim de torná-lo mais “didático”, ou seja: passível de servir ao jogo de perguntas e respostas fechadas que domina o cenário das aulas e o da avaliação. Assim, as estratégias da chamada transposição didática frequentemente desfiguram o conhecimento, domesticando-o para torná-lo menos perturbador dentro da normalidade das rotinas escolares.

Por outro lado, embora seja contra qualquer tipo de monopólio no que se refere à educação, defendo que seja um dever do governo federal realizar e incentivar a realização sistemática de avaliações amplas que permitam compreender e aprimorar a educação escolar no Brasil. Não creio que o ENEM possa dar conta sozinho deste objetivo, mas tampouco acredito que o governo federal, para ser democrático, deva abster-se de proceder às suas avaliações.

O dilema das universidades: manter o sistema atual de exames, de alto custo e risco, significa continuar avaliando duplamente os alunos; limitar o exame à análise da capacidade dos candidatos para ingresso no nível superior, aproveitando ou não resultados da avaliação feita pelo ENEM sobre a sua escolarização anterior, representa devolver ao governo a condição de interferir de forma quase soberana nos rumos da educação básica.

A solução mais desejável – uma ação conjunta do governo com as universidades – não parece alcançável a curto prazo. Por isso,

mantém-se uma tensão, uma espécie de queda de braço entre o exame oficial e os vestibulares isolados das universidades públicas.

No que se refere à prova de redação, o ENEM segue a tendência predominante nos principais vestibulares isolados. Há um conjunto de textos provocadores do tema, que deve ser desenvolvido sob forma dissertativa, em um texto de 25 a 30 linhas. A especificidade da prova consiste em solicitar que o candidato apresente uma proposta de ação/intervenção social relacionada ao tema. Este item implica outra diferença, esta na grade de avaliação, que inclui um valor a ser atribuído à apresentação da proposta.

O sistema de avaliação reproduz o que se faz na maioria dos concursos: dois avaliadores atribuem graus independentes e, se necessário, um terceiro avaliador resolve eventuais discrepâncias significativas entre estes dois graus.

A análise relativa ao exame de 1999, constante do detalhado Relatório Final produzido pelo INEP, aponta que:

Em relação ao desempenho geral (Gráficos 66 e 67), verifica-se que aproximadamente 70% dos participantes responderam, de maneira satisfatória, à situação-problema apresentada na proposta de redação, sendo seus desempenhos qualificados entre as faixas regular a bom (53,4%) e bom a excelente (15,7%). Entretanto, é preocupante o alto índice de 30% de participantes na faixa insuficiente a regular, indicando que esse grupo não consegue produzir um texto, sequer minimamente satisfatório, em uma situação formal escrita. Por outro lado, cerca de 16% dos participantes classificam-se na faixa bom a excelente, demonstrando que há um número significativo de participantes que conseguiram produzir um texto de níveis bom a excelente. (p.75)

Também quanto a este aspecto, aproveitamento, o ENEM mais confirma do que nega os resultados dos vestibulares isolados: por mais que se lastime a existência de elevados percentuais de péssimos textos, a média geral alcança a metade superior da pontuação e os percentuais de alunos que produzem bons textos

asseguram com folgas o preenchimento das vagas oferecidas nos cursos superiores de qualidade.

Não resta dúvida de que a inserção de provas específicas de redação nos exames aqui analisados contribui para manter a discursividade e a produção textual no centro das preocupações de educadores e instituições de ensino. Também não se pode negar que muito das novas teorias da linguagem e do seu desenvolvimento já foi transposto para a prática didática.

Tal esforço, porém, por mais significativo que tenha sido, ainda não produziu uma mudança estrutural e conceitual mais profunda na prática pedagógica referente ao chamado ensino de redação. O que se fez, até aqui, foi retomar e intensificar uma prática escolar tradicional, que visa à confecção de um produto específico – a redação –, sem que isto represente maior avanço em termos de conquista da discursividade na produção textual.

Nossos alunos voltaram a escrever nas escolas. É verdade, mas isto não significa, de forma alguma, que a escrita passou a ocupar em suas vidas um lugar de meio de expressão concorrente com os demais, nem que haja, por meio da escrita, um aumento da qualidade das práticas de interlocução na escola, nem, muito menos, que a redação tenha finalmente superado seu status de tarefa escolar que se cumpre da forma menos trabalhosa possível.

A retomada das provas de redação (obrigatórias por lei) é parte de um quadro que só se alterará significativamente quando a ela vierem juntar-se ações que produzam efeitos sobre as concepções e as práticas de um ensino cuja tradição interdita o diálogo e a autoria. Desta forma, mesmo com leis que obrigam e exames que exigem, a competência para escrever ainda não se definiu de forma clara nas práticas escolares.

A cultura escolar emana do escrito, transmite-se por escrito e é cobrada por escrito. Não há, pois, maior primazia no ensino do que a que se confere à escrita, o que se confirma facilmente pelo lugar de destaque que a aprendizagem da escrita ocupa em discursos, documentos e propostas educacionais. Cabe, no entanto, perguntar mais uma vez: de que escrita se trata? A que, cartorialmente, dá

existência oficial a conhecimentos exóticos e inúteis valorizados na chamada cultura escolar? A que reproduz, pela cópia, os textos predeterminados pelo discurso oficial? A que, dialogando com o existente, busca sua forma e significado, para afirmar-se discursivamente em um mundo pluridemarcado pelas culturas?

A linguagem está na moda. Tudo é linguagem. Para tudo há gramáticas. Tudo é discurso. Menos para as escolas de ensino médio brasileiras, para as quais continua havendo um silêncio que mede de 25 a 30 linhas e deve ser produzido em papel pautado, sem rasuras. Um silêncio que, às vezes, é quase ruído, mas que não chega nunca a ser texto.

Enquanto isto, as provas de redação dos vestibulares isolados e do ENEM figuram mais como atestados de uma certa produção escolar cujo controle é disputado palmo a palmo dentro da correlação de forças que compõem o contexto da educação escolar no Brasil.

5 Por que escrever?

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consequência intencionada ao mundo. Não pode ser o depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Paulo Freire

Retorno à pergunta inicial: por que escrever? Agora, porém, não mais para tentar entender as aparentes contradições da prática pedagógica predominante – e conservadora – nem para analisar as possíveis barreiras e estímulos a um trabalho com a expressão escrita que faça sentido e ajude a inserir os estudantes na discursividade. Meu retorno pretende trazer, se não respostas, princípios para que se caminhe em sua direção.

A experiência de formar alunos de ensino médio e professores de Língua Portuguesa, lidando com materiais e programas diversos, analisada à luz dos conceitos aqui trabalhados, permitiu-me consolidar algumas convicções que estes mais de trinta anos de prática pedagógica me ajudaram a construir. Embora apontadas, de alguma forma, nos capítulos anteriores, o lugar de enunciá-las de forma sistematizada é, creio, nestas conclusões.

Contradições e lacunas do ensino tradicional: síntese final

Apenas para sustentar melhor os princípios, retomarei, de forma sintética as principais lacunas e contradições do ensino tradi-

cional de redação, tratando dos três principais aspectos da discussão apresentada: a prática, as leis e os exames finais.

Fracasso: ineficiência ou subproduto?

A inserção da prática de produção de textos nas escolas, em sua forma predominante, encontra-se centrada em uma perspectiva pseudopragmática, que concentra todos os esforços para levar os alunos à confecção de um produto que, além de atestar um grau de desenvolvimento intelectual esperado de concluintes da educação básica, tipificaria a produção escrita necessária à vida.

Trata-se de um conjunto frágil de pressupostos e estratégias que vem sendo lido/avaliado, ingênua ou interessadamente, de forma que o tratamento que se prescreve a cada vez que se constata seu fracasso é a intensificação do trabalho, nunca uma mudança mais radical em suas bases. Parece que as falhas estão nos executores – professores e alunos – e nas condições de execução, principalmente nos materiais. Daí, o direcionamento dos esforços, principalmente por parte da política de educação do governo Fernando Henrique Cardoso, no sentido de elevar os materiais e os processos desenvolvidos e controlados por especialistas à categoria de sujeitos da prática pedagógica.

Vista de outro ângulo, a prática falha porque: (a) a confecção do produto não pode ser obtida sem um meticuloso trabalho com o processo, sempre negligenciado pelas escolas; (b) o produto definido não corresponde às necessidades básicas da vida social, nem após, nem, muito menos, ao longo da educação básica; e (c) o grau de distorção produzido historicamente entre a cultura escolar, com seus produtos, e aquilo a que deveria corresponder em termos de conhecimentos adquiridos gera o fenômeno da separação entre o sucesso nas atividades escolares, de um lado, e o efetivo preparo para a vida, de outro.³¹ Com a capacidade de escrever ocorre o

³¹ No caso específico da Língua Portuguesa, vale citar Luft (1985): “é possível ser ótimo em português e ao mesmo tempo péssimo em aulas de Português” (p.25). Creio que, lamentavelmente, o inverso, também possível, prevalece entre os alunos da educação básica.

mesmo: é plenamente possível, por meio das estratégias desenvolvidas pelos alunos, com a ajuda dos fabricantes de resultados, (re) produzir textos que atestem um desenvolvimento intelectual e um domínio linguístico que os alunos não têm.

Vista, por fim, de um ângulo ainda menos explorado nas discussões sobre o assunto, não há falha. Se o sistema nada mais pretende do que manter na saída as condições sociais de entrada dos alunos; se a política educacional no Brasil tem se revestido do discurso liberal-democratizante para encobrir uma prática de manutenção do poder das classes hegemônicas; se a educação é, como alerta Foucault, uma forma de controle e distribuição do discurso, então a prática predominante está correta e apresenta grande eficiência. Está correta porque mais importante do que ensinar realmente a escrever dissertações é sujeitar o aluno aos limites do controle do discurso. Está correta porque a cultura escolar não pretende promover a escrita, a não ser cartorialmente. E, neste caso, escrever é uma das formas – talvez a principal – de sujeitar o discurso e a interação ao controle dos sentidos. E é eficiente porque neutraliza quase que por completo os efeitos indesejáveis da intersubjetividade negociada democrática e criticamente, deslocando a escrita para um território árido, em que não há sujeitos nem autores nem leituras, mas uma única verdade isenta de distorções, qualificação que a escola confere à parcialidade do discurso por ela autorizado.

Em meio a tantos desacertos, cabe perguntar: os resultados obtidos pelo ensino de redação, que todos proclamam como fracasso, até que ponto atestam uma ineficiência que não se consegue superar e em que medida são subproduto de um esforço que é bem sucedido no que efetivamente pretende?

Leis e programas: o discurso e a prática

Leis e programas, considerados como a expressão oficial do que pretende a sociedade, definiriam objetivos a atingir, responsabilidades a desempenhar, condições e limites de realização. Os

textos legais e os programas neles inspirados seriam um esforço de tradução, para o discurso, das aspirações sociais e, portanto, das linhas de atuação dos agentes incumbidos de colocá-las em prática. Por isso, com toda razão, quem inicia uma prática social qualquer procura, em geral, com maior ou menor conhecimento explícito delas, respeitar as leis que a regulamentam.

No caso da educação brasileira, porém, há uma dicotomia entre discurso e prática mais acentuada do que a que é inerente à natureza humana. Parece que, muito mais do que uma dificuldade de aproximar o que se acredita querer e o que efetivamente se consegue fazer, dificuldade universalmente manifestada nas sociedades, o que existe em nosso país é uma deliberada ação de dissociar os movimentos de declarar e de cumprir.

Por outro lado, textos legais não têm o poder de criar ou de transformar realidades. Principalmente se: (a) não respondem efetivamente a um clamor social e à existência de condições para o seu cumprimento; (b) não confirmam práticas/costumes/tendências já legitimados pela sociedade; (c) não há agentes para cumpri-los nem para fiscalizar o seu cumprimento nem para punir a sua transgressão.

Fosse a lei garantia de realização, não haveria mais problemas educacionais graves no Brasil: desde as suas origens, tem sido o sistema legislado para que haja educação para todos, de qualidade, gratuita. No entanto, ainda que os dados seguidamente produzidos pelos governantes procurem mostrar, à população brasileira e às agências internacionais de fomento, o contrário, ainda vivemos com expressivos índices de desigualdade, exclusão, ineficiência, analfabetismo, evasão, repetência e outros males crônicos da educação no Brasil

Desta forma, o discurso oficial no Brasil, em educação especialmente, pouco ou nada tem a ver com a efetiva prática. Nas últimas duas décadas, seguindo uma tendência típica do neoconservadorismo, as forças hegemônicas em educação têm tratado de se apropriar do discurso que a elas se opõe, como que incorporando teses antagônicas/dissidentes, para atender aos pressupostos do diálogo

e da construção democrática, de sorte que, pelo menos discursivamente, fica esvaziado o conflito entre as partes. Como aponte em outro texto (CASTRO, 2001),

Desgastado o poder de dominação oriundo da prática da censura, inicia-se um segundo movimento, ainda mais perverso, em termos de manutenção da hegemonia do saber. Trata-se da apropriação das heterogeneidades, que, tratadas a tempo e sob a óptica que interessa ao sistema, são devolvidas aos sujeitos, já debilitadas em seu poder de ruptura com o existente. Em termos de evitar mudanças, muito mais eficaz do que proibir uma posição nova é tratá-la como se fosse aceitável, pasteurizar seu poder de confronto e absorvê-la dentro de alguma categoria já sedimentada (p.149).

Parece que, de alguma maneira, as leis brasileiras para a educação sempre serviram para satisfazer a um anseio de justiça em uma distribuição de bem social que, não obstante, mantém-se como uma das mais injustas em nosso país. Apesar disto, não creio que se deva ignorar a capacidade de ação das forças que antagonizam com a situação: nesta presença de elementos transformadores, ou mesmo revolucionários, nas leis e nos programas oficiais há também o esforço dos que buscam efetivamente mudar as coisas em nosso país.

Seja como for, leis e programas, se não garantem mudanças, também não as impedem de acontecer. Assim, usar como justificativa para o conservadorismo os limites impostos por textos desta natureza é mascarar os reais motivos da resistência à mudança, que se encontram, creio, nas convicções que ainda predominam na sociedade, inclusive entre os agentes incumbidos de dar conta da educação.

Afirmar que não mudamos porque leis e programas nos impedem de fazê-lo é afirmar uma inverdade. O aparato que deveria impor e controlar o cumprimento da lei falha clamorosamente em todos os níveis, sendo a impostura e a impunidade marcas registradas do exercício civil em nossa sociedade. Se não mudamos a nossa prática, é porque não estamos inteiramente convencidos da

importância de fazê-lo. É porque também não acreditamos o suficiente na necessidade de mudar. E talvez também, por fim, porque não sabemos direito por onde começar.

Por outro lado, também não se pode considerar que, uma vez contemplada discursivamente – seja em leis, programas, projetos ou qualquer outro tipo de discurso mais ou menos oficial –, uma prática pedagógica irá, por força disto, se concretizar. Ao contrário: como acabo de afirmar, parece que a estratégia de a enunciar, por meio de tais tipos de discurso, tem sido empregada para esvaziar a necessidade da mudança, e não, como seria lógico supor, para afirmar a intenção de realizá-la.

É preciso, portanto, ir além do esforço de definir e aprovar um discurso legal que avalize as tentativas de mudança na prática. É preciso construir esta mudança junto aos sujeitos da escola e nos espaços de formação de professores. É preciso, sobretudo, trabalhar em termos de concepções linguísticas e pedagógicas que sustentem uma prática discursiva e permitam a construção de uma relação entre os alunos e a produção textual baseada no sentido, e não na tarefa.

Exames terminais: resistência e mudança

A exigência de provas de redação nos principais exames vestibulares³², assim como no recém-criado Exame Nacional do Ensino Médio, não só impediria o progresso da deterioração da discursividade, como trataria de restituir ao ensino seu caráter de investigação e de exercício e desenvolvimento da capacidade crítica. Além disto, como exames terminais da educação básica, justificariam todo o trabalho feito com os alunos durante o ensino fundamental e o médio. Embora, de fato, a exigência de redações nos exames para as instituições de ensino superior de maior qualidade tenha ajudado a frear a indústria da múltipla escolha, evitando que se agravasse o

³² Considero como principais os exames das instituições públicas e os de algumas particulares. Ignorei a citada intenção do governo federal de tornar obrigatória a prova de redação em todos os exames porque ela não se cumpriu e, também, porque não creio que seu eventual cumprimento torne estes exames mais significativamente procurados pelos alunos do ensino médio.

processo de falseamento da aprendizagem, receio que tal medida não tenha sido suficiente para envergar a vara para o lado oposto, ou mesmo para restituí-la à sua posição central³³. Seja pelo nosso pouco empenho em mudar radicalmente, seja pelo esgotamento do fôlego para o esforço de mudança com as conquistas alcançadas, seja pela capacidade de reação das forças conservadoras, que trataram de montar a indústria da produção de dissertações, o fato é que a presença de redações nesses exames, embora indispensável, não é ainda o bastante para uma mudança mais significativa no status que a escrita tem na vida e na formação dos estudantes.

Ainda que não tão intensamente quando gostariam aqueles que defendem mudanças, mesmo que sem um nível mais elevado de consciência do que aquele que estamos procurando, apesar de todos os obstáculos, o caminho para a superação deste estágio de desenvolvimento já começou a ser percorrido. E, ao contrário do que possam sugerir as duras críticas que dirigi a leis e exames, considero uma conquista a existência de textos legais que avalizam/recomendam/estimulam novas práticas, ainda que resultem, em parte, de uma estratégia conservadora/cooptadora. Da mesma forma, defendo como altamente positiva a presença, com lugar de destaque, das provas de redação nos principais processos seletivos, seja para instituições de ensino, seja para o mercado de trabalho.

Estou convencido, todavia, de que estas conquistas ganhariam sentido maior se houvesse uma transformação nos princípios que orientam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do Brasil. E é disto que tratarei na segunda parte deste capítulo final.

Princípios para uma prática de ensino e aprendizagem da produção textual

De acordo com o *Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia*, de André Lalande (1996), há cinco acepções para o termo princípio: (a) origem

³³ Em *Escola e Democracia*, Demerval Saviani refere-se à *Teoria da Curvatura da vara*, de Lênin, segundo a qual, se uma tendência reinou absoluta, produzindo um extremo, para retomar o equilíbrio, não basta buscar uma posição central: é preciso antes experimentar a extremidade oposta.

ou causa da ação; (b) o que dá conta de uma coisa, o que contém ou faz compreender as suas propriedades essenciais e características; (c) proposição posta no início de uma dedução, não sendo deduzida de nenhuma outra no sistema considerado, por conseguinte, colocada até nova ordem fora de discussão, dita também proposição primeira; (d) princípios de uma ciência: conjunto de proposições diretivas, características, às quais todo o desenvolvimento ulterior deve ser subordinado; e (e) regra ou norma de ação claramente representada ao espírito, enunciada por uma fórmula (p. 860-61).

O próprio autor, em sua crítica, aponta:

Dentre estes sentidos estreitamente encadeados, deve-se recomendar particularmente o emprego do sentido **C**, que tem a vantagem de ser técnico, bem definido e de representar uma ideia geralmente necessária. O hábito contraído pelos físicos, pelos matemáticos e pelos lógicos modernos de fazerem remontar tão longe quanto possível os sistemas hipotético-dedutivos teve como resultado dissociar duas ideias outrora confundidas: a dos fundamentos da certeza, por um lado, quer dizer, das proposições às quais o espírito adere sem hesitações e que garantem consequências menos evidentes; e, por outro lado, as proposições admitidas como ponto de partida à frente de um sistema deste gênero, e que o espírito só admite precariamente porque servem para organizar e unificar as suas consequências. É a estas últimas que melhor convém o nome de princípios que, aliás, elas já geralmente têm (p. 862).

Com base no que recomenda Lalande e retomando minha afirmação inicial de que não há como zerar o percurso ou reiniciá-lo de uma hipotética situação favorável, aponto finalmente alguns princípios, construídos ao longo de um trabalho de reeducação de alunos de ensino médio, mas que podem, a meu ver, servir de base também para o trabalho com alunos de outros níveis, anteriores e posteriores ao médio.

Em diversos momentos da elaboração deste estudo, senti-me tentado a apresentar exemplos práticos de aplicação destes prin-

cípios. Em todos estes anos de trabalho, são muitos os exemplos possíveis. Evitei este caminho porque não pretendo oferecer como generalizáveis as feições concretas que assumiram os princípios em minha experiência particular. Se fizesse isto, instigaria à reprodução e iria contra uma ideia central deste trabalho: o sentido se constrói coletivamente em sala de aula, a partir de sujeitos particulares, em condições específicas.

Apresentar, com comentário, sugestões de atividades e relatos de experiências também está em meus planos, porque sei que são úteis. No presente texto, porém, procurei me conter e trabalhar com os princípios em seus estados de abstração, como balizadores de caminhos variados, como boias de sinalização para o percurso, como convicções de base que ajudam a dar e a sustentar o sentido de um trabalho tão sujeito a turbulências quanto é o de ensinar.

Dos objetivos

Escrever não é fácil. Nada escreveríamos, espontaneamente, se não houvesse no ato algum sentido além do mínimo exigido pela vida prática. No entanto, escrevemos: diários, divagações, poemas, histórias, dramas. Escrevemos e rasgamos; e não damos a ninguém para ler; e não relemos.

Embora a psicanálise nos tenha ajudado a entender que tudo o que é escrito quer ser lido, o que invalidaria a existência da categoria **texto escrito para ninguém (ler)**, é fato que os tipos mencionados anteriormente, bem como tantos outros, parecem não dever sua gênese a uma consciência de seus possíveis destinatários. Obedecem a um movimento mais ou menos inconsciente.

Compulsivamente produzidos ou não, os grafites ou pichações, por exemplo, manifestam uma autoria que, entretanto, precisa manter-se oculta dos não iniciados em alguma linguagem cifrada. Apesar disto, são lidos, tanto por quem é iniciado nos rituais quanto pelos leigos, ainda que a partir de chaves de leitura opostas. Também os segredos, de amor ou não, contidos nos diários e nos cadernos de poesia comunicam ao mundo algo que seus autores

não querem/podem ainda assumir publicamente como seus. Então, por que escrever tais coisas?

Porque, assim, o autor dá forma àquilo que até então habitava apenas seu silêncio. Porque a materialização de ideias/sonhos/medos/fantasia torna-os vivos de uma maneira que nos permite dialogar criticamente com eles. Porque a escrita faz permanecer, ainda que no papel, aquilo que, embora perecível, desejamos eternizar.

Em muitas situações e, especialmente, nas que originam os mais belos escritos, adotados na escolarização como paradigmas do uso correto da língua, escrevemos por alguma razão que nos impele, sem saber que resultado atingiremos. Deste movimento nascem os textos mais importantes, as cartas de amor “ridículas” que o poeta, perdida a espontaneidade das paixões, lamenta não mais escrever³⁴: “Quem me dera no tempo em que escrevia/Sem dar por isso/Cartas de amor/Ridículas.

Este movimento se faz por absoluta necessidade, como Mário Vargas Llosa: “Eu escrevo porque não sou feliz. Basicamente, escrevo porque é uma maneira de lutar contra a infelicidade” (SETTI, 1986, p.180). Como João Antônio, “Eu me vejo como uma pessoa radicalmente presa ao ato de escrever. Não consigo viver sem ele. Se não estiver escrevendo, crio desculpas para perseguir a tarefa literária. Sou absolutamente viciado em escrever” (VAN STEEN, 1981, v.1, p.131). Como Adolfo Bioy Casares: “Tenho a impressão de que escrever é quase um presente que nos deu algo que não sabemos o que é. Não depende de nossa consciência, mas de algo inconsciente, como os sonhos” (TRIGO, 1994, p.81). Ou como o publicitário Washington Olliveto, sequestrado e mantido durante 53 dias em cativeiro em um cubículo isolado acusticamente: “Fui salvo pelo Monteiro Lobato, pelo Scott Fitzgerald e pelo J. D. Salinger. São as minhas primeiras leituras. O fato de escrever dia e noite me ajudou muito”. Um dos mais premiados profissionais da publicidade salvou-se não pela sua habilidade de construir o discurso da persuasão, com o qual convenceria os

³⁴ Álvaro de Campos.

sequestradores tal e qual convence o público consumidor, mas (re) escrevendo, para si, sem qualquer certeza de que sobreviveria, os textos de sua infância e a história de seu time do coração³⁵.

Como já afirmei, a escola parece respeitar esta função da escrita como catarse, libertação, livre expressão apenas durante as séries iniciais. Depois, muito rapidamente, tudo acaba por ser direcionado para os textos “úteis”, com formatos predeterminados e destinatários fixos. A experiência de tantos anos ensinando a escrever, no entanto, me fez aprender que esta dimensão aparentemente gratuita e inútil da escrita não pode jamais ser ignorada ou suprimida, sob pena de - uma vez não contemplado este movimento - não ser o sujeito capaz de fazer direito nenhum outro.

A experiência me ensinou mais: tudo que se escreve carrega sentidos múltiplos, porque são múltiplas as condições de leitura e diversos os sujeitos-leitores. O próprio autor não lê seu texto exatamente da mesma maneira duas vezes seguidas.

Admitimos, com bastante tranquilidade, que a fala exerça esta função catártica. É plenamente aceitável que alguém fale apenas para desabafar ou que diversas pessoas se encontrem para “jogar conversa fora”. A escrita não. Toda vez que escrevemos, como a escrita permanece, a denunciar nossa verdade, temos de fazê-lo de acordo com regras: sem cometer erros, para enunciar uma verdade definitiva, para que alguém identificado leia.

O ato de escrever tem múltiplos significados, tanto para quem escreve quanto para quem lê o escrito. Ao eleger sentidos aparentemente mais práticos, subestimando ou mesmo proibindo aqueles que parecem menos úteis – como o sentido catártico ou o confessional –, em nome de aprendermos “o que de fato interessa”, criamos uma lacuna de sentido que invade toda a produção dos sujeitos. Cada texto objetivo produzido a duras penas por nossos alunos carrega a sombra de algo que precisava ser escrito e não o foi.

³⁵ Jornal O Globo, 8 de fevereiro de 2002, p. 3-5. O publicitário é conhecido torcedor do Sport Club Corinthians Paulista, clube mais popular do Estado de São Paulo, e já estava contratado, antes do sequestro, para escrever sobre o clube em uma série de livros lançada pela Editora DBA.

O primeiro princípio, portanto, é: a expressão escrita pode e deve ser sempre, mesmo nos contextos mais claramente direcionados para objetivos específicos, tratada como um caminho de autoconhecimento, uma via de expressão como as outras, em que, muitas vezes, importa menos o resultado prático observável e mais o movimento em si de expressar-se. Por mais adulto que seja o grupo, por mais limitadas que sejam as condições de produção, é preciso sempre ter a consciência de que a escrita se produz, como tantos outros movimentos, a partir da complexidade humana, que, queiramos ou não, estará nela representada.

O extremo da vocação, manifestado, reafirmo, nos textos que a escola utiliza como modelos, os textos literários, é construído a partir de movimentos e sentidos vitais, e não por força de motivações criadas por agentes externos ao autor. Então, ainda que dedicar-se mais intensamente a este apelo da escrita e fazer dela profissão de fé seja uma escolha que não cabe à escola; ainda que haja muito a se fazer com a racionalidade em combinação com movimentos e sentidos em bruto; ainda, por fim, que a vida demande ser capaz de fazer outros textos, não se pode esquecer que no ato de escrever existe sempre, para qualquer um, a presença mais próxima ou distante, mais aceita ou reprimida, mais consciente ou instintiva de uma pulsão, como tão belamente advertiu Rilke ao jovem poeta a quem dava conselhos:

Só existe um caminho: penetre em si mesmo e procure a necessidade que o faz escrever. Observe se esta necessidade tem raízes nas profundezas do seu coração. Confesse à sua alma: “Morreria, se não me fosse permitido escrever?” Isto, principalmente. Na hora mais tranquila da noite, faça a si esta pergunta: “Sou de fato obrigado a escrever?” – Examine-se a fundo, até achar a mais profunda resposta. Se ela for afirmativa, se puder fazer face a tão grave interrogação com um forte e simples “Sou”, então construa a sua vida em harmonia com esta necessidade” (p.14-15).

Dos sujeitos

O grande esforço realizado ao longo de todo o século XX na área de Ciências Humanas e Sociais no sentido de aproximá-la do paradigma das Ciências Exatas e Naturais marcou-se, como indiquei na introdução do livro, por uma pretensão de eliminar as consequências indesejáveis do subjetivismo na produção de conhecimento.

Os resultados alcançados, nos limites desse esforço, contribuíram para reduzir bastante o caráter impressionista dos estudos na área, elevando-a, mesmo aos olhos dos seus maiores críticos, à categoria de ciência, mas, por outro lado, acabaram por evidenciar uma lacuna impossível de ser ignorada. E esta lacuna só pode ser preenchida por uma retomada do subjetivismo, e não pelo seu isolamento como variável interveniente (inconveniente?), como sustentaram as pesquisas durante as décadas do experimentalismo em Ciências Humanas e Sociais.³⁶

Voltamos ao sujeito e ao desafio de admitir que cada gesto humano, por mais observável que seja, produz sentidos. E que estes dependem de condições, contextos e sujeitos. Voltamos, portanto, ao pressuposto de que toda atividade de linguagem humana é eminentemente discursiva porque:

- (a) ocorre entre sujeitos;
- (b) ocorre em determinadas condições de produção; e
- (c) ocorre em um contexto.

Não existe o texto, nem o sentido, tampouco a leitura. Mesmo dentro de uma perspectiva menos radicalmente relativizadora, só é possível considerar, para qualquer fim, um texto escrito por alguém, em determinadas condições, e lido por alguém, em deter-

³⁶ Durante a década de 70 do século XX, principalmente, era bastante comum às pesquisas na área de educação que não se considerasse, no caso dos sujeitos estudados, variáveis como sexo (categoria que hoje tende a ser substituída por gênero), idade, condição social, ou seja, eliminando-se uma ou mais destas categorias, eram produzidas regularidades e padrões estatisticamente satisfatórios, embora, para tanto, uma parte indissociável do todo estudado tivesse sido deliberadamente ignorada.

minadas condições, dentro de contextos históricos. Quando esta lógica mínima, elementar da atividade discursiva não é aplicada, tendemos a encarar a produção textual como algo que ela não é, ou, pelo menos, não deveria ser em um espaço de crescimento e aprendizagem, como a escola.

O segundo princípio que construo, a partir da constatação aqui apontada, é o de que ninguém atinge seu melhor texto se não for para produzir algum sentido de que compartilhe. Entenda-se por seu melhor texto aquele para cuja confecção o autor mobiliza ao máximo suas capacidades, seus esforços e seus recursos; aquele que o autor deseja que fique bom e pelo qual será capaz de lutar.

Nas escolas a ausência desta atitude por parte dos autores pode ser facilmente constatada até mesmo por sua postura física: muitos são os alunos que escrevem olhando pouquíssimo para o papel, como se estivessem, brinco eu, psicografando o texto. E muitos são os textos carregados de equívocos e problemas mal solucionados que seus autores poderiam ter evitado, se tivessem interesse nisto. E muitos, infelizmente, são os textos que nada significam para seus autores além de uma desagradável tarefa em que tentaram reproduzir algo que supõem que seu professor aprovaria. Podem alguns defender seu direito a obter notas/conceitos melhores, mas pouca gente, quase ninguém mesmo, briga por amor ao que escreveu.

Por mais sofisticados que sejam os mecanismos de domesticação, por mais frágeis que sejam as defesas humanas contra estes mecanismos, ou mesmo por maior que seja o desejo deliberado de ser alienado de sua condição de produzir sentidos, resiste, no fracasso da modalidade predominante de redação escolar, a força da autoria.

Não é muito difícil melhorar os textos dos alunos. Tudo que se tenta ensinar a eles como instrumentalização para a produção escrita, durante anos e sem muito sucesso, aprendem e colocam em prática com bastante eficiência e rapidez, desde que sejam parte ativa na autoria de seus textos, desde que queiram escrever algo para produzir algum sentido.

A construção e a manutenção deste princípio em um processo de ensino e aprendizagem, entretanto, requer uma série de mudanças nas práticas convencionais no que se refere a escolha de temas, formatos e condições de produção e leitura dos textos. Para que todos estejam de alguma forma atuando como sujeitos-autores, dentro de uma perspectiva discursiva, é preciso negociar tudo que determina a produção textual. Isto, infelizmente, muitas vezes descamba para uma relativização sem limites e/ou uma omissão do papel de sujeito que o professor deve exercer.

Reconhecer que, sem a ativa participação de seus efetivos autores, os textos dificilmente passarão de reprodução/pastiche/plágio, sem chegar sequer a ser paródia, não significa, no caso do professor, ausentar-se de sua condição de pessoa qualificada para intervir positivamente em um processo que é do outro. Reconhecer e aplicar o segundo princípio é substituir uma atitude de provedor, fonte e juiz único do processo por uma postura de negociador de possibilidades, de orientador de processos: um orientador com capacidade de ler as situações e seus possíveis desdobramentos, propondo caminhos e formas de caminhar.

O papel do professor, que não é mais fácil de exercer do que em uma tendência conservadora, define-se mais em função de sua capacidade de estimular, provocar, ouvir, ler (como leitor, e não como censor) e, sobretudo, de participar da construção de sentidos que não sabe previamente quais serão e nem se caberão nos limites da cultura admitida na escola.

Do processo

Se há construção e se ela é humana, portanto baseada em planos, mas sujeita a mudanças, não há como deixar de haver processo. No caso da produção textual, sempre tão equivocadamente tratada como produto, o processo, pelo que revela e pelo que ensina, importa tanto ou mais que o produto.

Não é só minha, nem tampouco é nova a crítica à excessiva importância que se tem dado aos produtos em educação, nem à

leitura que se faz deles como atestados de uma aprendizagem que implica instâncias menos observáveis, como valores. Este foi um dos maiores equívocos do conexionismo: supor que o comportamento significa/traduz uma e somente uma aprendizagem. A vida está aí para mostrar, à exaustão, que a relação não é confiável: quantas vezes um “muito obrigado” ou um “por favor” correspondem realmente a um respeito pelo semelhante? Quantos não são pura hipocrisia? Quantos não são sentimentos sublimados?

Este também o mais perverso efeito colateral da chamada pedagogia de resultados. O que importa em uma educação voltada para o pleno desenvolvimento do homem não é atingir, a qualquer preço, um determinado conjunto de resultados, mas sim alcançar isto por meio de um processo mais seguro, rápido, eficiente, agradável, isento de efeitos colaterais traumatizantes. A capacidade de promover o processo com tais qualidades é que justifica, para além de sua missão de controle social, a existência de escolas e de educação formal.

Quanto à redação escolar, quantas vezes uma opinião que o professor considera equilibrada sobre, por exemplo, a relação entre a necessidade de preservar o meio ambiente e o avanço inevitável do progresso corresponde realmente à expressão do que pensa o seu aluno-autor de 14 anos? E em quantas corresponde a uma habilidade de ser cooptado e/ou de reproduzir a ideologia da escola? E em quantas, no fundo, é ninguém escrevendo para ninguém sobre coisa nenhuma?

Ponto número 1: o produto em si não interessa; o que de fato importa é o produto que corresponde àquilo que se associou à capacidade de confeccioná-lo: um valor, uma habilidade, uma convicção. A escola pune exemplarmente a fraude nesta relação, investindo pesadamente na repressão à “cola”, mas aceita, mais ou menos tacitamente, este outro tipo de impostura que consiste em, dentro dos limites da escola, reproduzir algo que não é do aluno, como, por exemplo, a opinião do professor.

Ponto número 2: o produto que a escola almeja é complexo, e exigir, desde sempre, que sua confecção seja satisfatória em todos os aspectos a contemplar é contribuir decisivamente para o fracasso do aluno.

Fazer um texto, não importa qual nem de que tamanho, pressupõe movimentos:

- (a) acessar o universo de ideias, informações, sentimentos, experiências prévias, conceitos, fantasias do autor em relação à proposta;
- (b) transportar para a forma escrita o resultado deste primeiro acesso;
- (c) realizar uma leitura crítica do transportado;
- (d) selecionar e organizar, de acordo com alguma lógica, consciente ou não, os elementos do texto definitivo; e
- (e) submeter o texto a tantas leituras críticas e reformulações quantas sejam possíveis em função das circunstâncias que determinem a finalização do trabalho.

Como cada um lida com isto é um outro problema. Minha experiência com o ensino de redação mostrou-me que há dois movimentos básicos: o palimpsestico³⁷ e o sintetizante. O primeiro produz rapidamente um primeiro texto, que reescreve tantas vezes quantas puder. O segundo demora mais a produzir a primeira forma; em compensação, esta é submetida a um esforço menor de aperfeiçoamento.

Seja como for, é necessário investir na presença de um processo que precisa ser vivido pelos alunos. É fundamental que aprendam a lidar com etapas e movimentos, reconhecendo suas tendências e desenvolvendo modos positivos de vivê-las. Do modo como a prática pedagógica predominante apregoa, parece que há só uma forma de se chegar ao texto pretendido, quando, na verdade, há movimentos comuns a vários percursos, bem como há diversificados ritmos. O que efetivamente importa é que o aluno experimente o máximo possível de possibilidades e que descubra como administrar suas tendências, seus potenciais e suas limitações.

³⁷ Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (p.1021), Palimpsesto: “Antigo material de escrita, principalmente o pergaminho, usado em razão de sua escassez ou alto preço, duas ou três vezes, mediante raspagem do texto anterior.”

Enquanto os profissionais da escrita – escritores, jornalistas, publicitários, professores, pesquisadores – manifestam à exaustão como são intrincados os caminhos para a construção de seus textos, exigindo condições ambientais, equipamentos específicos e, sobretudo, sempre mais tempo para chegarem ao produto desejado, aos alunos de nossas escolas nega-se a garantia de realizar as etapas do processo em condições aceitáveis. A maior parte dos alunos sabe perfeitamente a diferença de qualidade entre produtos escritos, quais estão melhores, quais estão piores. O que a escola escamoteia deles é a chance de conhecer os diversos processos e como eles podem interferir no produto final.

Das condições de produção

Se admitimos que um texto é algo complexo, uma tessitura de confecção delicada, por que propomos, na escola, que seja feito de uma só vez, em 40 ou 50 minutos, sobre um tema recém-anunciado, acerca do qual não se discutiu e/ou leu antes, em uma classe com 30 ou 40 outras pessoas, entre uma aula de Geografia e duas de Química, sem que o assunto permita uma articulação do que vivemos nas últimas horas ou em boa parte de nossas vidas?

Se pretendemos que o aluno aprenda a escrever em toda a plenitude de suas capacidades, não se pode negar a ele as condições adequadas para realizar tal aprendizagem.

A primeira condição diz respeito ao que motiva a produção. O tema ou assunto tem de ser algo que integra o universo de interesses, necessidades, desejos e conhecimentos dos alunos.

Não pretendo aqui enveredar pela discussão sobre o papel da escola em termos de confirmar a cultura trazida pelo aluno e/ou apresentar-lhe uma outra. Não se trata de escrever só sobre o que se conhece nem apenas sobre assuntos que desconhecemos. Trata-se, isto sim, de uma atitude democrática, em que professores e alunos procuram, cada qual dentro do papel que lhe cabe, construir áreas de interseção de culturas, de modo que, partindo da organização de sua identidade cultural mais imediata e primária, o aluno amplie

sua formação e seja capaz de transitar, com proveito, pelo maior número de realidades culturais. Trata-se também de proporcionar ao aluno desafios de crescimento que levem em conta seu momento emocional, bem como sua maturidade psíquica e social.

O escritor Fernando Sabino afirma que escreve sobre o que não sabe, “para poder ficar sabendo” (VAN STEEN, 1981, v.1, p.31). Temas e propostas são provocações que têm o poder de nos levar de algum lugar conhecido a algum destino que não conseguimos prever. O aluno deve ser convidado a caminhar rumo a este destino, mas a forma mais atraente de fazê-lo é começar de onde se está e estabelecer, de comum acordo, um plano de viagem, embora este vá ser alterado ao longo do percurso.

A segunda condição é a do tipo de desafio que vai se propor aos alunos. Desde muito cedo a escola passa a propor a produção de um texto completo (e complexo). Produtos parciais, como pequenos textos, de complexidade menor, são considerados à parte – nos exercícios de compreensão/interpretação de textos e nos de teoria gramatical – ou como mera preparação, quase sempre parafrástica, para a confecção do texto final. Cobra-se tudo ao mesmo tempo.

Se o produto é complexo, porque envolve várias habilidades, manda o mais primitivo bom senso pedagógico que se procure construí-lo aos poucos. Ainda que se proponha ao aluno que faça a redação completa nos moldes típicos do que se propõe na escola, deveria haver a cada etapa objetivos específicos a alcançar e a avaliar.

Em minha experiência como professor conheci e realizei trabalhos muito bem sucedidos cujo grande mérito consistia em ir aos poucos e cobrar uma coisa de cada vez. Nada impede que o trabalho de redação se faça inicialmente com pequenos textos, com períodos em que o emprego de articuladores lógicos, o uso de uma seleção lexical adequada, a escolha de uma estruturação sintática correta, o emprego das normas ortográficas e dos sinais de pontuação estejam representados microcosmicamente. Nada impede também que, a cada etapa trabalhada, o alvo primordial, tanto dos estudos, quanto da produção como da avaliação, seja um destes aspectos, sem prejuízo dos demais.

O importante, no caso desta segunda condição, é que, para haver ensino e aprendizagem, é necessário que se dê ao aluno a chance de caminhar a partir do que foi experimentado, conquistando, passo a passo, o domínio de produtos complexos. Se o que faço em sala é só propor a redação, atribuir nota/conceito com base em grades e propor nova redação, não estou proporcionando condições de aprendizagem.

A terceira condição é a de tempo e aspectos materiais e ambientais. Do momento em que se admite toda a complexidade do ato de escrever, é preciso respeitá-la, oferecendo ao aluno condições adequadas para a sua realização.

Escrever demanda tempo. Físico e psicológico. Por mais que alguém deseje abreviar a produção de um texto, dedicando-se integralmente a ela, dificilmente conseguirá abreviar o tempo de amadurecimento de ideias e sentimentos, nem o de processar a leitura crítica do que foi escrito nos rascunhos. Em mais de quarenta anos como revisor de trabalhos acadêmicos, principalmente dissertações e teses de mestrado e de doutorado, posso afirmar que o tempo que falta para escrever é menos o que demanda o esforço mecânico do ato e mais o que é necessário para que o autor se afaste da versão recém-escrita e possa ler sua obra com olhos críticos, como se não fosse sua, para então tentar uma elaboração mais satisfatória.

Assim, deve-se conceder ao aluno tempo: para que pense, para que se organize, para que escreva, para que esqueça o que escreveu, para que releia criticamente o que escreveu, para que repense, para que reescreva.

Não só o tempo, porém, faz diferença: as condições ambientais também atuam decisivamente. O som, a luz, o assento, a mesa, o objeto no qual e com o qual se escreve: tudo favorece/dificulta a produção de um texto. E quanto mais se puder respeitar isto, mesmo com todas as limitações que o espaço escolar impõe, mais se estará contribuindo para os alunos produzirem nas condições adequadas.

Da avaliação

Mesmo a mais primária pedagogia aconselha que a avaliação, em um processo de aprendizagem, destine-se a reorientar o processo. O fato de termos transformado os principais momentos de avaliação na escola em rituais de passagem, em que está em jogo seguir ou não no percurso, acabou por contaminar toda a concepção de avaliação dos professores e, por conseguinte, também a sua prática.

O que praticamos em nossas escolas quase sempre é um julgamento em que se comunica mais ou menos (ou nada) aos alunos os motivos e as implicações do juízo feito. Dizer ao aluno que seu texto mereceu x, bem como sublinhar períodos ou circundar palavras, ou mesmo enviar-lhe mensagens do tipo “desenvolva mais as ideias”, “cuidado com a pontuação”, “procure ser mais claro” constituem iniciativas que podem, na melhor das hipóteses, integrar, como complementos, um verdadeiro processo de avaliação.

Em primeiro lugar, é preciso que a atividade e os itens em foco na avaliação correspondam ao que está sendo trabalhado. Se o processo se encontra voltado para, por exemplo, a construção de argumentos lógicos para as afirmações, não pode o professor, uma vez reconhecendo que este objetivo foi alcançado de forma satisfatória, atribuir um conceito baixo à produção porque havia muitos erros de ortografia ou de concordância. É claro que, sem deixar de apontar estes problemas, o juízo deve orientar-se pela conquista possível e cobrável do aluno em função do que vem sendo trabalhado.

Em segundo lugar, é fundamental que o juízo esteja claro e seja entendido com base em critérios negociados entre os sujeitos, o que significa que a construção compartilhada dos juízos, com a autoavaliação e a avaliação em grupos de alunos, será sempre bem-vinda como forma de deslocar o processo de avaliação. Em vez de um professor, todo poderoso e arbitrário, que julga, muitas vezes para punir ou premiar, envolve-se o conjunto de sujeitos, a fim de que o grupo analise da forma mais completa sua produção e seja capaz de apontar os próximos passos da caminhada. O deslocamento: em vez

da nota/conceito do professor, passa a ser fundamental fazer sentido para o grupo.

De que adianta constatar que os alunos abusam da oralidade mal empregada, dos erros de concordância, de articulação, de ortografia, de pontuação? De que adianta reiterar nossa convicção de que falta coerência, coesão e domínio da modalidade escrita culta? Adianta muito, se, de posse de diagnósticos/juízos, o professor se dispuser a trabalhar, com paciência, dando ao aluno reais condições de superar suas deficiências. Se, por outro lado, apenas constatamos (E como isto se faz!) e esperamos a redação do mês seguinte para constataremos outra vez, não adianta de nada. E se a análise dos produtos não serve principalmente para dizer a todos – alunos, professores e pedagogos – como está e para onde deve ir o processo que tentam construir, então não há avaliação.

Da destinação

Dar um destino real ao que se escreve é tão importante quanto ter uma motivação inicial compartilhada. Se o texto vai ser lido, exposto no mural, selecionado para integrar um livro, o que importa é que, tanto quanto possível, todo o esforço empreendido na produção de um texto não se justifique apenas como exercício, por mais gratificante que seja sentir a conquista de novas aprendizagens, e/ou simulacro do mundo real, tão ao gosto da escola. Tanto quanto possível, o texto deve ter vida própria como texto.

Embora desempenhe também uma função catártica e de aproximação da verdade que se quer conhecer, como tanto defendi ao longo desse trabalho, um texto é um produto cultural que deve circular socialmente, a fim de cumprir por inteiro seu papel como elemento da formação dos sujeitos.

A mesma atenção dada, pelo professor, à negociação de pontos de partida, formas de caminhar, critérios de avaliação, leituras críticas, deve ser empenhada no esforço de fazer circular os textos de seus alunos, porque, assim, completa-se o processo de significação.

De forma sucinta, sem pretender um dogmatismo que seria totalmente descabido, apresento os seguintes princípios:

Princípio da finalidade: A expressão escrita pode e deve ser sempre, mesmo nos contextos mais claramente direcionados para objetivos e produtos específicos, um caminho de autoconhecimento, uma via de expressão como as outras, em que, muitas vezes, o resultado prático importa tanto ou menos quanto o movimento em si de expressar-se.

Princípio da autoria: Ninguém atinge seu melhor texto se não for para produzir algum sentido de que compartilhe. Entenda-se por seu melhor texto aquele para cuja confecção o autor mobiliza ao máximo seus esforços, recursos e capacidades.

Princípio do processo: Escrever é sobretudo um processo complexo, com etapas diversas, que demanda tempo cronológico e psicológico. Compreender o produto escrito como resultante deste processo é fundamental, assim como aprender a lidar com os movimentos necessários, reconhecendo tendências e desenvolvendo modos positivos de vivê-las.

Princípio do contexto: As condições de produção de um texto são determinantes para a sua qualidade. Todos os elementos que envolvem o contexto de uma produção textual devem ser levados em consideração, não só na hora de provocá-la, como também no momento de avaliar seu resultado final: motivação, informação, tempo, formato, condições do autor, condições do leitor.

Princípio da circulação: Uma produção textual existe para ser lida, ainda que só por seu próprio autor. Todo movimento de escrita deve estar inscrito na interlocução como um ato de expressão que visa a uma leitura. É preciso fazer circular o texto, criando situações de real necessidade de escrever/ler.

Princípio da leitura crítica: A avaliação de um produto escrito deve levar em conta as condições expressas pelos demais princípios aqui apontados, servindo como uma leitura crítica que indica o grau de desenvolvimento do produto analisado e, além disto, orienta o autor para os próximos movimentos de seu percurso.

Na vida real, fora das instituições de ensino, é pouco provável que alguém gaste o seu melhor para escrever sobre algo que não lhe interessa e para alguém que não quer saber o que o autor pensa ou sente. Se quisermos combater este processo de apagamento da atividade discursiva a que a produção textual vem sendo historicamente submetida em nossa sociedade, em especial em nossas escolas, é preciso que textos partam de sujeitos e a sujeitos cheguem para que, em meio a tantos sentidos que este percurso produz, cumpra-se a destinação maior da linguagem: significar a vida.

Post scriptum

Na escola, nunca fui aluno destacado em Língua Portuguesa, nem muito menos um ás das redações. Para dizer a verdade, muito cedo percebi que o que havia de melhor em mim não cabia, salvo em um ou outro momento, na dinâmica da sala de aula: era engraçado ou triste demais; era solto, vago; poético; pessoal; era subjetivo.

Enquanto isto, a gente crescia, fora de sala, sujeitos alegres e soltos e vagos nos outros espaços que a escola não controlava, pelo menos não inteiramente.

Depois de aprender a separar um sujeito do outro em mim, nunca mais tive grandes problemas escolares: um sujeito fazia deveres, o outro escrevia poemas; um sujeito calava ao som distante das autoridades escolares; o outro ria e chorava com seus companheiros.

Um dia, sem que eu soubesse muito bem como, vi-me de volta à escola; agora, porém, para ser professor. Pressionado pelo medo de reproduzir aquilo de que tanto me protegi, mas também impulsionado pelo desejo de viver em sala alguma coisa que chegasse ao menos perto do que vivíamos fora dela, dei muitas voltas e tentei muitos caminhos.

Hoje tenho no currículo atestados de que o caminho, sob o ponto de vista oficial, parece estar alcançando sucesso, mas o que importa mesmo, em meio a tantos erros e ingenuidades, é não ter me afastado de uma ideia fixa: a escola não precisa ser desinteressante, nem castradora, nem medíocre. Onde quer que se reúnam tantas pessoas em formação, não podem prevalecer a sombra e o silêncio.

Dediquei-me a uma via de acesso complicada e fascinante: a escrita. A meta: construir com meus alunos um sentido que

preservasse sob todas as construções a integridade do homem – seus sonhos, seus sentimentos, seus medos, sua capacidade de superação.

A vida vai, talvez, exigir que você redija memorandos, petições, requerimentos, exposições de motivos, isto, porém, não é motivo para que a escola, desde pequeno, faça de você uma pessoa sem outra relação com o mundo e com você mesmo do que a da aridez dos textos inevitáveis e impessoais. É sempre possível aprender a redigir tais textos. Já a poesia e o espírito livre que a vida exige a idade vai tornando cada vez menos disponíveis.

A vida vai exigir que se aprenda a viver com o princípio da realidade, isto, porém, também não é motivo para decretar, logo na infância, a interdição do princípio do prazer. Pelo contrário: é exatamente por este fim precoce, destinado a gerar uma “adulteração” precipitada, que muitos de nossos alunos jamais alcançam de fato uma vida adulta tão saudável quanto poderiam e passam o resto de suas vidas sob os efeitos dos textos que não puderam ser escritos.

A escrita pode e deve ser um canal, um veículo, um instrumento poderoso, mesmo decisivo, nesta busca de uma escola e de uma educação que preparem os sujeitos para a vida sem pedir-lhes que parem de viver enquanto isto. Uma escola em que seja legítimo escrever-se.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Antônio Soárez. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 1994.
- ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- APPLE, Michel W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- AZEREDO, José Carlos. **Iniciação à sintaxe do Português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARRETO, Raquel G. Da leitura crítica do ensino para o ensino crítico da leitura. (**Tese de Doutorado**). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.
- BARRETO, Raquel G. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In MARINHO, Marildes. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. São Paulo, Mercado das Letras, 2001.
- BARTHES, Roland. **O Grau zero da escrita**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação Inquieta**. São Paulo: Globo, 1991.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRANDÃO, Helena e MICHELETTI, Guaraciaba. (coordenadoras). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692, 5 de agosto de 1971.
- _____. **Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM**: relatório final 1999. Brasília: INEP, 2000.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 1999.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis: Vozes, 1977.

CAMPOS, Edson Nascimento & SOARES, Magda Becker. **Técnica de redação**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

CASTRO, Marcelo M.C. e. A Palavra Interditada. (**Dissertação de Mestrado**). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1985.

_____. O jogo dos sentidos compartilhados. In BARRETO, Raquel G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus**: antes; agora; e depois? São Paulo: Saraiva, 1982.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. In Teoria e Educação, 2, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Aique.

CITELLI, Adilson (coordenador). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1998.

CITELLI, Beatriz e GERALDI, J. Wanderley (coordenadores). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1998.

CONSTAS, Mark A. The changing nature of educational research and a critique of postmodernism. In **Educational Researcher**, vol 7., nº 2, p. 26-33, março de 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In ALVES-MAZZOTTI et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.

CURI, Samir Meserani. **O Intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

DIAS, Clementina da Silva. Redações de vestibular: critérios de avaliação em perspectiva. (**Dissertação de Mestrado**). Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

ERMAN, Rosa, LEITE, Roberto S. e NUNES, Amaro Ventura. **Comuni-**

cação, interpretação. São Paulo: Editora Nacional, 1978, 4 vls.

FARACO, C. Alberto & MANDRYK, David. **Prática de Redação para estudantes universitários.** Petrópolis: Vozes, 1992.

FELIZARDO, Zoleva C. **Teoria e prática da redação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1976.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREITAG, Bárbara. **O Livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarainas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1977.

GAVAZZI, Sigrid C. Entrevistas impressas: processos de “falseamento informativo”. In Congresso da ASSEL-Rio. **Contraponto: Programação Geral e Caderno de Resumos do VIII Congresso da ASSEL-Rio.** Rio de Janeiro: 03 a 06 de novembro de 1998.

GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. **Linguística e ensino de Português.** Coimbra: Livraria Almedina, 1975.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In ZILBERMAN, R. & MOYSES, S. M. (org). **Recuperando a alegria de ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 1986, Cadernos CEDES, número 14, p.30.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Recuperando as práticas de interlocução na sala de aula (entrevista concedida a Graça Costa Val e Antônio Augusto G. Batista). **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte/MG: Editora Dimensão, nov/dez de 1998, v.4, nº 24.

GERALDI, João Wanderley. Da sala de aula à construção externa da aula. IN: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRANATIC, Branca. **Técnicas básicas de redação**. São Paulo: Scipione, 1995.

HAUY, Amini Boainain. **Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.

HOSS, Myriam da Costa. **Prática de ensino da língua portuguesa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

HOUAISS, Antonio. **A crise de nossa língua de cultura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto**: curso prático de redação. São Paulo: Scipione, 1991.

KATO, Mary e MESERANI, Samir Curi. **Linguagem**: criatividade. São Paulo: Saraiva, 1978, 4 vols.

KATO, Mary A. **No Mundo da escrita**. Rio de Janeiro: Ática, 1986.

KAUFMAN, Ana María & RODRÍGUEZ, Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KINCHLOE, Joe L. e McLAREN, Peter L. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In DENZIN, N. e LINCOLN, Y. S. **Handobook of qualitative research**. Londres: Sage Publications, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: Ensino e Pesquisa. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange Jobim. **Histórias de professores**: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KRAUSE, Gustavo; SILVA, Maria Elena Ferreira da; VOTRE, Sebastião Josué e outros. **Laboratório de redação**. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.

- KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In ZILBERMAN (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LEHER, Roberto. Um Novo senhor da educação? A Política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**. São Paulo: Maio de 1999, p. 19-30, nº 3.
- LEITE, Roberto Soares e NUNES, Amaro Ventura. **Comunicação/Expressão em Língua Nacional**. São Paulo: Editora Nacional, 1974, 4 vols.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Currículo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais. In CHASSOT, Attico e OLIVEIRA, Renato José (organizadores). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUEZ, Gabriel García. **Gabriel García Marquez conta como contar um conto**. Niterói: Casa Jorge Editorial, 1995.
- MARTOS, Cloder Rivas & MESQUITA, Roberto Melo. **Técnicas de redação e criatividade**. São Paulo: Saraiva, 1984.
- MOIRAND, Sofhie. Situação da escrita, imprensa escrita e pedagogia. In GALVES, C.; ORLANDI, E. P. & OTTONI, P. (org.). **O Texto: Escrita e Leitura. Campinas: Pontes**, 1988, p. 87.
- MOISÉS, Massaud. **Guia prático de redação**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MOREIRA. Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas/SP: Papirus, 1990.
- MOREIRA. Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOURA, Francisco. **Trabalhando com dissertação**. São Paulo: Ática, 1995.

NICOLA, José de e TERRA, Êrmani. **Curso prático de Língua, Literatura e Redação**. São Paulo: Scipione, 1997, volume 1.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Análise do discurso**. Campinas/SP: Pontes, 1999.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In ORLANDI, Eni P. **A leitura e os leitores**. Campinas/ SP: Pontes, 1998.

PERELMAN, Chaim. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Cultural, 1993.

QUINTANA, Mário. **A vaca e o hipogrifo**. Porto Alegre: Garatuja, 1977.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROMANELI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTANA, Luiz Cláudio Machado. **Redação em curso e concurso**. Rio de Janeiro: Edições PARATODOS, 2000, 2 vols.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Razões da desordem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1983.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência crítica. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no Ensino de Português**: a Língua que se fala x a Língua que se ensina. São Paulo: Contexto; Salvador/BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito na educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVEIRA, Maria Helena. **Comunicação, expressão e cultura brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1973, 4 vols.

SOARES, Magda. **Novo Português através de textos**. São Paulo: Abril, 1982, 4 vols.

_____. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In GARCIA, Regina Leite (org). **Para quem pesquisamos; para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.

SUASSUNA, Livia. Produção de textos escritos: tendência e desafios do ensino. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte/MG: Editora Dimensão, nov/dez de 1998, v.4, nº24.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

TERIGI, Flavia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. IN: **Educação & realidade**. Revista do FAGED/UFRGRS: Porto Alegre. v. 21 (n.1), 1996, p. 1-28.

TONUCCI, Francesco. **Niño se nace**. Barcelona: Barcanova, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIGO, Luciano (org.). **O Globo**: grandes entrevistas: os escritores. São Paulo: Globo, 1994.

TUFANO, Douglas. **Estudos de redação**. São Paulo: Moderna, 1990.

VAN STEEN, Edla. **Viver & escrever**. Porto Alegre: L&PM, 1981, V. 1 e V. 2, 1982.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In GALVES, C.; ORLANDI, E. P. & OTTONI, P. (org.). **O Texto**: Escrita e Leitura. Campinas: Pontes, 1988, p. 31.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Dados do autor

Marcelo Macedo Corrêa e Castro nasceu no Rio de Janeiro, em 1956. É licenciado em Letras – Português-Literaturas (1979) e tem Mestrado em Educação, na Área de Supervisão escolar (1985), e Doutorado em Educação Brasileira (2002), todos títulos obtidos na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e estágio de Pós-doutorado em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2014-2015). Atua na Faculdade de Educação da UFRJ, desde março de 1980, na formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, nos cursos de Letras e de Pedagogia.

Atuou também por 17 anos (1984-2001) em turmas noturnas de ensino médio de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

De 1996 a 2005 atuou no processo de construção e de avaliação das provas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação do Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação da UFRJ.

Foi Diretor da Faculdade de Educação da UFRJ de dezembro de 2003 a julho de 2006, quando se tornou Decano do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, cargo que ocupou de 2006 a 2014 e para o qual foi novamente eleito em 2018.

Conselho Editorial

Série Letra Capital Acadêmica

Ana Lole (PUC-Rio)

Beatriz Anselmo Olinto (Unicentro-PR)

Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFTM)

Claudio Cezar Henriques (UERJ)

Ezilda Maciel da Silva (FAAO)

João Medeiros Filho (UCL)

Leonardo Santana da Silva (UFRJ)

Luciana Marino do Nascimento (UFRJ)

Maria Conceição Monteiro (UERJ)

Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá (UERJ)

Michela Rosa di Candia (UFRJ)

Olavo Luppi Silva (UFABC)

Orlando Alves dos Santos Junior (UFRJ)

Pierre Alves Costa (Unicentro-PR)

Rafael Soares Gonçalves (PUC-Rio)

Robert Segal (UFRJ)

Roberto Acízelo Quelhas de Souza (UERJ)

Sandro Ornellas (UFBA)

Sergio Azevedo (UENF)

Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz (UTFPR)

Na vida real, fora das instituições de ensino, é pouco provável que alguém gaste o seu melhor para escrever sobre algo que não lhe interessa e para alguém que não quer saber o que o autor pensa ou sente. Se quisermos combater este processo de apagamento da atividade discursiva a que a produção textual vem sendo historicamente submetida em nossa sociedade, em especial em nossas escolas, é preciso que textos partam de sujeitos e a sujeitos cheguem para que, em meio a tantos sentidos que este percurso produz, cumpra-se a destinação maior da linguagem: significar a vida.

[...]

A escrita pode e deve ser um canal, um veículo, um instrumento poderoso, mesmo decisivo, nesta busca de uma escola e de uma educação que preparem os sujeitos para a vida sem pedir-lhes que parem de viver enquanto isto. Uma escola em que seja legítimo escrever-se.

LETRACAPITAL

ISBN 978-85-7785-624-4

